

Fra bystyrevedtak til pedagogisk praksis – en translasjon

Skriftlig vurdering på to barneskoler i Oslo

Nina Merete Norli



Masteroppgaver i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Forord

Å fullføre et studium i utdanningsledelse, har vært som en lang reise. Det har vært mange spennende opplevelser underveis, men også frustrasjoner over å ha tatt feil vei på kartet, gått seg bort eller tatt for lange pauser. Men alt i alt har reisen gitt kjennskap til ulike kulturer, nye oppdagelser og ikke minst større åpenhet og utvikling av eget sinn. Tid til refleksjon har vært lagt inn på turen. Reisen har gitt meg større trygghet i feltet og økt kunnskap om de ulike landene jeg har besøkt og fortsatt vil vende tilbake til. Hele veien har jeg fått kjennskap til mye god litteratur, og har hatt dyktige forelesere ved Universitetet i Oslo som fyrstårn og retningsveivisere.

Underveis har jeg hatt støtte av min fantastiske mann som jeg traff tidlig på reisen, og som ikke har kjent en annen hverdag enn at jeg studerer. Da jeg nærmet meg siste etappe på turen, kom lille Lars til verden, og jeg valgte et halvt år i ro for å kunne prioritere ham.

Vurdering for læring seilte opp som en vind! Dette var spennende. Skulle jeg noen gang jobbe som lærer igjen, var det nettopp for å jobbe med *Vurdering for læring*. Elevene skal selvfølgelig få vite hvor de skal. Hva målene med alt arbeidet er, hva det er konkret de skal gjøre for å komme dit, og hvordan vi som pedagoger kan trene dem til å lykkes. Vi kan gi elevene våre vurdering for at de skal lære mer – dytte dem litt videre, oppmuntre dem til å strekke seg litt lenger.

Jeg hadde lenge tenkt og erfart at rektors rolle som pådriver, oppmuntrer, fortolker og veileder var avgjørende for hvordan skolen skulle lykkes i arbeidet sitt. Men da jeg fikk kjennskap til Kjell Arne Røviks teorier om translasjoner, fikk jeg mulighet til å språksette disse tankene. Det var da reisen begynte å bli spennende for alvor...

En stor takk går til alle dem som stilte opp til intervju. Takk for hyggelig mottakelse og velvillighet. Takk for ærlige svar og åpenhet.

Mormor skal også ha en stor takk å ha tatt godt vare på barnebarnet når jeg skulle gjennomføre de ulike intervjuene.

Min arbeidsgiver, Utdanningsetaten i Oslo kommune, vil jeg gi honnør. Jeg synes det er fantastisk å jobbe i kommunen. Takk for at dere alltid er i forkant, og for at jobben aldri blir kjedelig. Dere er en krevende arbeidsgiver, men sammen oppnår vi også resultater for elevene i Osloskolen.

Takk til professor Eyvind Elstad for god, profesjonell veiledning. Takk for at du hadde tro på prosjektet og hadde mulighet til å følge meg på den siste delen av reisen. Takk for gode råd og nyttige innspill og tilbakemeldinger.

Stor og varm takk til min kjære Steinar – jeg hadde ikke klart å gjennomføre denne reisen uten deg!

Lille Lars – mammas største skatt!

Oslo, mai 2009

Nina Merete Norli

Mye tyder på at organisasjoners kapasitet og kompetanse til å oversette ideer blir en stadig viktigere ressurs for å lykkes med kunnskapsoverføring.

(Røvik 2007:324)

Innhold

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 2 |
| INNHold | 4 |
| 1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING..... | 7 |
| 1.1 BAKGRUNN..... | 7 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING..... | 8 |
| 1.3 AVGRENSING..... | 9 |
| 1.4 OPPGAVENS INNHOLD OG STRUKTUR..... | 10 |
| 2. TEORIDEL | 12 |
| 2.1 INNLEDNING OG OPPBYGGING AV KAPITTELET | 12 |
| 2.2 BYRÅKRATI OG PROFESJONALITET..... | 12 |
| 2.2.1 <i>Jennifer A. O' Day</i> | 13 |
| 2.2.2 <i>Oslo kommune</i> | 14 |
| 2.3 TEORI OM TRANSLASJONER | 18 |
| 2.3.1 <i>Den hierarkiske oversettelseskjeden</i> | 20 |
| 2.3.2 <i>Kontekstualiseringsregler</i> | 22 |
| 2.3.3 <i>Translatørkompetanse</i> | 22 |
| 2.4 VURDERING..... | 23 |
| 2.4.1 <i>Vurderingsbegreper</i> | 24 |
| 2.4.2 <i>Black og Wiliam</i> | 26 |
| 2.4.3 <i>Mål og kriterier</i> | 29 |
| 2.4.4 <i>Vurdering i Osloskolen</i> | 33 |
| 2.5 SYNTESE AV DE ULIKE TEORIENE..... | 37 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3. | METODE, UTVALG OG VALIDITET | 40 |
| 3.1 | DESIGN..... | 40 |
| 3.2 | METODE OG UTVALG..... | 40 |
| 3.3 | GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE..... | 43 |
| 3.4 | VALIDITETSKRAV | 44 |
| 3.5 | FORSKNINGSETIKK | 47 |
| 4. | PRESENTASJON AV EMPIRI | 49 |
| 4.1 | INTERVJUOVERSIKT..... | 49 |
| 4.2 | SKOLE A – UNDERVEIS MED MANGE UTFORDRINGER | 50 |
| 4.2.1 | <i>Om å være pilotskole.....</i> | <i>50</i> |
| 4.2.2 | <i>Prosesser.....</i> | <i>52</i> |
| 4.2.3 | <i>Om vurdering.....</i> | <i>53</i> |
| 4.2.4 | <i>Elever og resultater.....</i> | <i>55</i> |
| 4.2.5 | <i>Foresatte</i> | <i>57</i> |
| 4.3 | SKOLE B – VURDERING FOR LÆRING I PRAKSIS | 58 |
| 4.3.1 | <i>Om å være pilotskole.....</i> | <i>59</i> |
| 4.3.2 | <i>Prosesser.....</i> | <i>60</i> |
| 4.3.3 | <i>Om vurdering.....</i> | <i>62</i> |
| 4.3.4 | <i>Elever og resultater.....</i> | <i>65</i> |
| 4.3.5 | <i>Foresatte</i> | <i>67</i> |
| 5. | ANALYSE OG REFLEKSJONER..... | 70 |
| 5.1 | HVORDAN HAR BYSTYREVEDTAKET OM SKRIFTLIG VURDERING BLITT TIL PEDAGOGISK PRAKSIS PÅ TO OSLOSKOLER I LYS AV TEORI OM TRANSLASJON?..... | 70 |
| 5.1.1 | <i>Sentrale arenaer og aktører, hvor og hvem</i> | <i>70</i> |

| | | |
|-------|---|------------|
| 5.1.2 | <i>Translasjon - hvordan</i> | 75 |
| 5.1.3 | <i>Den gode oversetter</i> | 76 |
| 5.1.4 | <i>Skole A og B – en sammenligning</i> | 79 |
| 5.2 | HVILKE ERFARINGER FRA DETTE ARBEIDET KAN VÆRE NYTTIG FOR EN REKTOR I FREMTIDIGE TRANSLASJONER? | 86 |
| 5.2.1 | <i>Hierarki og lokal translasjon</i> | 87 |
| 5.2.2 | <i>Rektors translatørkompetanse</i> | 89 |
| 5.3 | OPPGAVENS SVAKHETER OG BEGRENSNINGER | 92 |
| 5.4 | FORSLAG TIL VIDERE ARBEID | 93 |
| 5.5 | AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG NOEN IMPLIKASJONER | 94 |
| 6. | REFERANSELISTE | 100 |
| 7. | OVERSIKT OVER VEDLEGG | 103 |

1. Bakgrunn og problemstilling

1.1 Bakgrunn

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, har det blitt satt et sterkere fokus på vurdering i norsk skole. I forskriften til opplæringsloven heter det i § 3-2:

Kontaktlæraren skal minst to ganger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med foreldra eller dei føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli enige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet.

Videre i § 3-3 og 3-4:

Elevane skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering

Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt.

Bystyret i Oslo kommune har vedtatt at det skal gis skriftlig vurdering på barnetrinnet fra høsten 2007. Vedtaket ble fattet allerede 14.12.2005, og er nedfelt i Oslo kommunes økonomiplan for 2006-2009 der det omtales slik:

For å styrke tilpasset opplæring og kommunikasjon mellom skole og hjem skal det settes i gang en prøveordning med skriftlig vurdering hvert semester fra 1. klasse. Tiltaket utvides til å gjelde alle skoler fra høsten 2007

(Utdanningsetaten 2007:5)

Vedtaket er utformet som et styringsdokument og bygger på forskriften til opplæringsloven som nevnt over. I løpet av det siste skoleåret før oppstart, har det vært satt fokus på å gi skolene i Oslo den nødvendige kunnskap for å kunne ivareta

dette vedtaket. Skolene fikk i oppdrag fra Utdanningsetaten å utvikle sin modell for skriftlig vurdering. Noen skoler har vært pilotskoler på området og har gjort seg erfaringer som jeg ønsker å se nærmere på. Skriftlig vurdering skal gis minimum to ganger i året. For skoleåret 2007/2008 ble det gitt skriftlig vurdering i minst to fag ved alle barneskoler. Dette ble utvidet i skoleåret 2008/2009 til å gjelde fagene norsk, matematikk, naturfag og engelsk.

Kravet til skriftlig dokumentasjon understrekes ytterligere i den nye kontaktlæreravtalen som er vedtatt i sentralt MBU med virkning fra 01.01.08 (vedlegg 1). Der det blant annet heter at kontaktlæreres oppgave er å gjennomføre:

- minst to forberedte elevsamtaler per år. Oppsummeringen underskrives og legges i elevmappen*
- minst to foreberedte foreldresamtaler per år inntil eleven er 18 år. Vurdere forrige periode og sette faglige og sosiale mål for neste periode. Oppsummeringen underskrives og legges i elevmappen.*

1.2 Problemstilling

Bystyret har gjort et vedtak som skal settes ut i praktisk pedagogikk, og jeg ønsker å se nærmere på hvordan dette har blitt implementert på to Osloskoler. Hva er det som har skjedd i prosessen fra det blir gjort et vedtak, og til læreren står i klasserommet og skal formidle? Siden skolene selv skulle utvikle sin modell for skriftlig vurdering, hadde jeg også en antakelse om at de kunne ha løst dette på ulike måter. Ved å velge to skoler ønsker jeg også å forstå hvordan diversitet kan oppstå selv med samme førende utgangspunkt; bystyrevedtak og lovhjemler. De to skolene ble valgt ut blant ti pilotskoler, med bakgrunn i hvordan pilotskolene er presentert på Utdanningsetaten hjemmesider.

Mine to hovedproblemstillinger er:

- Hvordan har bystyrevedtaket om skriftlig vurdering blitt til pedagogisk praksis på to Osloskoler i lys av teorier om translasjon?
- Hvilke erfaringer fra dette arbeidet kan være nyttig for en rektor i fremtidige translasjoner?

Det første spørsmålet uttrykker en beskrivende hensikt. Det andre handler om implikasjoner for god praksis, altså normative slutninger. Prosessen fra bystyrevedtak til pedagogisk praksis sees i lys av teorier om translasjon, som blir behandlet i hovedkapittel 2.3. Videre vil jeg se nærmere på prosessene, og om disse kan lære oss noe i forhold til hvilke gjennomføringsstrategier som kan være hensiktsmessige å bruke i lignende implementeringsarbeid.

Sentralt i dette står innføringen av *Skriftlig vurdering på barnetrinnet* og *Vurdering for læring* (begrepene drøftes videre i kapittel 2.4.1). Det ligger til grunn at dersom eleven skal kunne få en slik vurdering, bør det på hver enkelt skole foregå en kontinuerlig drøftings- og læringsprosess i det pedagogiske personalet. Dette gjelder spørsmål som fordeling av Kunnskapsløftets mål på ulike trinn, skolens kriterier på måloppnåelse og hvordan skolen kan bruke vurdering som verktøy i elevens læring. Videre hva som skal ligge til grunn for vurderingen og hvordan denne skal formuleres i møte med de foresatte. Det er både vanskelig og tidkrevende å skulle utvikle gode vurderingskriterier. Når dette i tillegg skal gjøres på hver enkelt skole, kan vi tenke oss at oppgaven blir løst forskjellig. Derfor ønsket jeg også å benytte to skoler i undersøkelsen min, nettopp for å fange opp noe av diversiteten.

1.3 Avgrensing

I denne masteroppgaven vil jeg gjøre noen klare avgrensinger. Problemstillingen er så interessant at man svært gjerne skulle ha undersøkt intensjonen med vedtaket, og hvor og hvordan ideene har oppstått. Men det ville sprengte rimelige rammer for en

mastergrad slik denne rammen er beskrevet i studieplanen til faget utdanningsledelse. Jeg har derfor konsentrert meg om bystyrevedtaket, Utdanningsetatens arbeid med vedtaket og resultatene av det i den andre enden, altså det som har skjedd på skolene.

Utdanningsetaten fikk i oppdrag å tolke Bystyrets vedtak. De planla da en implementering gjennom å opprette 10 ulike pilotskoler i Oslo høsten 2005, som skulle prøve ut vurdering i praksis før også de andre skolene i Oslo skulle bli en del av prosjektet. Rektor på hver skole har igjen fått ansvaret for å gjennomføre skriftlig vurdering på sin skole. Den politiske intensjonen har altså blitt tolket i flere ledd før den når den enkelte lærer. Det er hva som har skjedd i disse ulike leddene, og hvordan lærerne til slutt oppfatter og gjennomfører vedtaket, oppgaven min i stor grad vil dreie seg om. Jeg har konsentrert meg om 2 av pilotskolene. På begge skolene har jeg intervjuet en representant fra ledelsen og et knippe med lærere (for fullstendig oversikt, se kapittel 4.1). Gjennom samtalene med disse personene har jeg foretatt en sammenlignende studie av hvordan arbeidet med vedtaket har vært gjennomført i praksis, og om arbeidet med vurdering har ført til endringer i pedagogisk praksis. Jeg har også sett nærmere på hvordan skolens ledelse har lagt til rette for implementering av skriftlig vurdering, og hvilke erfaringer som er gjort på de ulike nivåene.

1.4 Oppgavens innhold og struktur

Oppgaven er delt i 5 hovedkapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunnen for valget av problemstillingen og avgrensing av oppgaven.

I kapittel 2 ser jeg først på begrepet ansvarliggjøring gjennom Jennifer A. O'Days tanker om byråkrati og profesjonalitet. Så er det naturlig å presentere nærmere hvordan Oslo kommune er organisert, og hvordan Utdanningsetaten har formet sitt teoretiske standpunkt, eksemplifisert gjennom et intervju med prosjektleder.

Hovedteorien i denne oppgaven er Kjell Arne Røviks teorier om translasjoner. Disse teoriene brukes også i analysedelen i kapittel 5. I den siste delen av teorikapittelet, presenterer jeg ulike vurderingsbegreper fra Michael Scriven og Black & Wiliam.

Videre kommer jeg innom arbeidet med å lage mål og kriterier for elevene, og hvordan man kan arbeide med å utvikle god vurdering i henhold til Gregory, Cameron & Davies.

Det tredje kapittelet tar spesielt for seg hvilke metoder som benyttes til innsamling av data og hvilke validitetskriterier som vektlegges. Metoden intervju presenteres nærmere, og jeg tar også for meg noen forskningsetiske retningslinjer.

I kapittel 4 presenteres funnene fra datainnsamlingen. Her vil jeg ta for meg de to skolene systematisk, og fortelle hva som kom frem om det å være pilotskole, hvilke prosesser som har vært vektlagt og hvordan skolen i dag arbeider med vurdering. Videre har jeg lagt vekt på oppfølging av den enkelte elev og kontakten med hjemmene. Gjennom intervjuene kommer det frem en tydelig forskjell mellom de to skolene.

I kapittel 5 fokuseres det igjen på problemstillingene i oppgaven. Hvert spørsmål vil bli besvart og drøftet gjennom tidligere presentert teori og undersøkelser i feltet. Jeg ser også nærmere på oppgavens svakheter og begrensninger i dette kapittelet. Oppgaven avsluttes med noen tanker rundt forslag til videre arbeid med dette feltet.

2. Teoridel

2.1 Innledning og oppbygging av kapittelet

I dette hovedkapittelet presenteres aktuell teori som senere skal brukes til å analysere funnene som ble gjort i mine undersøkelser. Jeg starter med ansvarliggjøringsbegrepet (accountability) presentert gjennom teori fra Jennifer A. O'Day (2002), og knytter dette opp mot Oslo kommunes styringslinje som det overordnede. I dette kapittelet vil jeg også presentere Utdanningsetatens arbeid i prosjektet skriftlig vurdering, for å belyse hvilken teoretisk plattform/idegrunnlag de har bygget på. Deretter følger teorier om translasjon fra Kjell Arne Røvik (2007) som er hovedteorien min. Kapittelet avsluttes med aktuelle begreper og teori om vurdering. Dette er tatt med for å gi et bilde av de begrepene som blir brukt i denne sammenhengen.

2.2 Byråkrati og profesjonalitet

Som nevnt tidligere har altså Bystyret i Oslo valgt å satse på en modell med skriftlig vurdering på barnetrinnet. I og med at dette er et bystyrevedtak, bekreftes det innledningsvis at ideene i utgangspunktet bærer preg av byråkrati. Det er gjort et politisk vedtak. Altså i utgangspunktet ikke en pedagogisk beslutning, men et vedtak som vil få stor pedagogisk og metodisk betydning. Ufordringene oppstår i det byråkratiet møter profesjonaliteten, representert ved rektor og lærerne. Dette handler teorien til O'Day om. Røvik kaller overføringen av en organisasjonside for en oversettelse eller en translasjon. Hva som skjer når et bystyrevedtak skal oversettes til pedagogisk praksis, vil være en av problemstillingene for denne oppgaven, og blir drøftet nærmere i kapittel 5.1.

2.2.1 Jennifer A. O' Day

Oslo-politikerne har i mange år satset på skole. Ikke bare har de etterfulgt de nasjonale føringene, men i flere tilfeller gått utover disse, og har uformet en egen skolepolitikk på lokalt nivå. Som eksempler på dette kan nevnes vedtaket om skriftlig vurdering, innføring av fleksibel skolestart, forsøk med karakterer på syvende trinn, og en utstrakt bruk av tester, kartlegginger og systemet balansert målstyring. Oslo-politikerne har gjennom vedtak og bevilgninger vist at de vil noe med skolen. På den annen side forplikter dette både skolene og rektorene. Hver skole følges nøye opp gjennom resultater, som rektor til sist står ansvarlig for. Jennifer A. O'Day (2002) fokuserer på ansvarliggjøring (accountability) i sin artikkel, og sier følgende: *“It is reasonable that the public and its representatives want to know where the money is going and what it is producing.”*

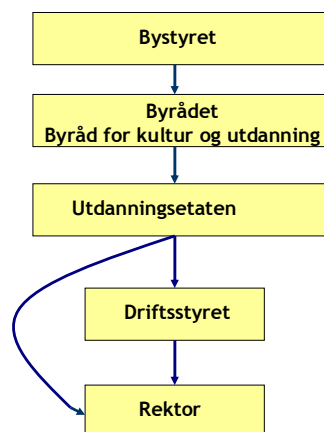
O' Day skiller mellom to former for ansvarliggjøring, byråkratisk ansvarliggjøring og profesjonell ansvarliggjøring. Disse to forstås som idealtyper. *Byråkratisk ansvarliggjøring* handler om hvilket ansvar skolen har ovenfor ytre aktører, som for eksempel i mitt tilfelle, ovenfor Utdanningsetaten og Byrådet i Oslo. Men skolen vil gjennom skriftlig vurdering også ha et stort ansvar ovenfor foreldrene. Når et obligatorisk skjema fylles ut og underskrives av både elev, lærer og foresatte, blir dette en forpliktende avtale mellom de ulike partene, selv om den formelt sett ikke er juridisk bindende. Ansvarliggjøring vil, i følge O'Day, handle om *hvem* som er ansvarlig og *for/til* hvem er man ansvarlig? *For hva* er man ansvarlig? Og med *hvilke konsekvenser*? Hvem i denne sammenhengen er vanligvis skolen som enhet. Til hvem, refererer som regel til kommunale og nasjonale myndigheter. Men kan i mitt tilfelle også forstås som elevenes foreldre. *Profesjonell ansvarliggjøring* handler om skolens indre aktører, altså ansvaret ovenfor hverandre og elevenes læring og resultater. I følge O'Day vil en kombinasjon av byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring være å foretrekke. Fokuset handler om *“how information travels through complex systems, with the understanding that information, its existence and usage, is key to improving schools”*. Røvik kaller dette å inneha god

translatørkompetanse (Røvik:2007). Rektors evne til å oversette organisasjonsideene fra en byråkratisk handling til god pedagogisk praksis ute på skolene, kan være helt avgjørende for god implementering.

2.2.2 Oslo kommune

Skolene i Oslo kommune er underlagt en hierarkisk ordning. Styringslinjen går fra Bystyret, via Byrådet til Utdanningsetaten, og myndighet delegeres derfra til Driftsstyret, eller i mange tilfeller, direkte til rektor. Linjen illustreres slik:

Styringslinjen i Oslo kommune



Bystyret i Oslo gjorde et vedtak om innføring av skriftlig vurdering på barnetrinnet. Utdanningsetaten fikk i oppdrag å gi dette prosjektet mer innhold og formidle det videre til skolene. Rektors oppgave er å lære opp personalet, og påse at vurderingen gjennomføres.

For å belyse Oslo kommunes tanker om prosjektet skriftlig vurdering på barnetrinnet, utviklet av Utdanningsetaten, velger jeg å intervju prosjektleder hos Utdanningsetaten. Da vil jeg kunne gi et bilde av hvordan dette var tenkt gjennomført. Derfor presenteres funn fra dette intervjuet her, og ikke under de andre funnene i kapittel 4, som handler om skolenivå.

Fra bystyredvedtak til Utdanningsetaten

Først litt om bakgrunnen for prosjektet. Prosjektleder forteller at de visste at vurdering var et tema som ville komme i fokus, også før bystyrevedtaket. Gjennom dokumentasjon av følgeforskning på L '97, forskningsmessig og empirisk underlag og innføringen av Kunnskapsløftet, skulle arbeidet med å forbedre en vurderingspraksis settes på dagsorden. Vedtaket om skriftlig vurdering ble derfor koblet på arbeidet med bedre vurderingspraksis. Denne tilkoblingen var en administrativ beslutning. Prosjektleder understreker betydningen av innholdet i vurderingen:

Skal vi ha bedre skjemaer – da er det innholdet bak som må forbedres. Det var et helt bevisst valg.

I dag eksisterer det to ulike vurderingsbegreper i Oslo kommune. Disse er *Skriftlig vurdering* og *Vurdering for læring* (se også kapittel 2.4.4). Hvordan forklares så dette?

Dette var både riktig og bra. Vi koblet Vurdering for læring- satsningen på barnetrinnet hvor vi begynte da, med det kravet fra bystyrevedtaket og det kravet fra Bystyret... For vi tenkte at her har vi en veldig sterk politisk føring, samlet Oslo Bystyre. Og at vi da kunne koble Vurdering for læring på barnetrinnet mot det kravet. Det mener jeg var egentlig et riktig valg. Fordi det lagde veldig sann press på det. At her må man gjøre noe. Det jeg mener var uheldig, det er jo noe av det som skjedde i ettertid som vi nå driver og rydder opp i da.

Videre forteller prosjektleder at hele prosjektet på barnetrinnet ble kalt *Skriftlig vurdering*, og at begrepet *Vurdering for læring* skulle være paraplyen for alt som hadde med vurdering å gjøre, også på ungdomstrinnet og i videregående. I det opprinnelige vedtaket er det lagt til rette for individuelle løsninger på skolene. Skolene skulle altså utvikle sin egen modell for vurdering. Så kom det et nytt krav om en felles mal som alle skolene skulle bruke. Denne endringen kom ikke som et ønske

fra Byrådet, men ”den kom her i huset”, forteller prosjektleder. ”Styringslinjen forlangte et obligatorisk skjema.”

Det kravet har laget en del støy på linja. Sånn at det vi nå driver og rydder opp i, det er at satsningen på bedre vurderingspraksis på barnetrinnet, det er Vurdering for læring. Dokumentasjonsbiten to ganger i året, er skriftlig vurdering på barnetrinnet.

Planen er at skolene skal komme med innspill til hvordan det obligatoriske skjemaet skal se ut, og at dette skal gjennomgå en revisjon.

I tillegg til et behov for bedre vurderingspraksis, bygger Utdanningsetaten også sitt arbeid på et faglig/teoretisk grunnlag. Prosjektleder viser til *English Reform Group* med Black og Wiliams teorier innen *Assessment for learning, formative assessment* (denne teorien omtales i kapittel 2.4.2). Et annet viktig dokument var OECDs rapport som kom i 2005: *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Rapporten bygger på praksis fra 8 ulike land, og konkluderer med at formativ vurdering er en av de mest effektive metodene for å fremme gode elevresultater. I rapporten ble både Skottland og Canada trukket frem som gode ”vurderingsland”. Utdanningsetaten valgte å inngå et samarbeid med provinsen Alberta i Canada, og har fått besøk og mottatt besøk derfra flere ganger.

Målet med hele vurderingsarbeidet begrunnes slik:

Vi ønsker å oppnå bedre vurderingspraksis. I forhold til Vurdering for læring, så ønsker vi å oppnå bedre læringsresultater, større motivasjon, større likhet i elevgruppene i forhold til å forstå hva som forventes når du skal gjøre en oppgave. Rettferdighet da, for å bruke det uttrykket der.

Fra Utdanningsetaten til skolene

Da arbeidet startet opp, valgte man ut fire skoler til å være pilotskoler. Disse skolene hadde allerede begynt å jobbe med vurdering og var dessuten pilotskoler på LUS (leseutviklingsskjema). Tanken var at de utvalgte skolene skulle være

Utdanningsetatens spydspisser. Så ble åtte skoler i tillegg valgt ut, som pilotskoler, og koblet til de fire andre. To av disse falt fra underveis, og slik ble man sittende igjen med ti pilotskoler. Pilotskolene er spredt over hele byen. De ble bevisst valgt ut etter tanken om spredning innenfor sosioøkonomiske forhold, etnisitet og geografi, samt ulik skolestørrelse. Pilotskolene skulle representere ett tverrsnitt av byen, slik at alle skulle kunne finne sin skole å identifisere seg med. Tanken var å følge disse skolene tettere og få opp en bedre kompetanse som kunne brukes i forhold til resten av skolene. Med andre ord skulle de dyktiggjøre noen skoler, og deretter anvende disse skolene videre.

Ett år etter at arbeidet med pilotskolene startet opp, ble det gjennomført mange store samlinger der alle barneskolene ble invitert til å delta. Flere av samlingene ble holdt på pilotskolene. Allerede på den første samlingen, deltok forelesere fra Canada, og eksempler fra pilotskolene ble trukket inn med en gang. Dette begrunnes med at man ønsket å gjøre inngangsterskelen så lav som mulig. Skolene skulle få se at også andre skoler i Oslo fikk til dette. En fra skoleledelsen skulle alltid delta på disse samlingene for å sikre en god forankring. Skolelederne skal tenke spredning på egen skole. Sommeren 2008 ble pilotskolene avviklet.

Prosjektleder forteller at som et viktig ledd i det videre arbeidet, ble informasjonsheftet *Vurdering for læring. Skriftlig vurdering på barnetrinnet (2007)* utarbeidet. Deretter ble det laget en film om samme tema for å gi inspirasjon til arbeidet på den enkelte skole. Filmen skulle også invitere til diskusjoner og samtaler rundt vurdering, og ikke minst flytte fokuset ut fra eget klasserom.

Prosjektet har endret seg en del fra oppstarten til i dag. Dette forklares slik:

Det har endret seg fra de store sentrale satsningene, så kan du si de skolenære tiltakene økes opp, fordi vi ser at det er det en del skoler trenger, ikke sant. Det er noe med at du begynner likt, kjører det ut likt, litt sånn ruller det ut litt massivt gjennom et par år, og så ser du at mange skoler er dyktiggjort nok

gjennom den måten å tilnærme seg det på. Men her trengs det mer skolenære tilnærminger.

Tanken nå er at prosjektet skal hvile på tre pilarer. Den første er å holde fortsatt fokus og læringstrykk gjennom sentrale samlinger. Den andre pilaren er at noen av pilotskolene er omgjort til besøksskoler, slik at Osloskolene og andre skoler kan benytte seg av disse. Og den tredje er at det er opprettet to veilederstillinger sentralt som følger opp 10 skoler og personalet på disse. I tillegg er det laget nettverk og samarbeidsgrupper som ikke er i Utdanningsetatens regi.

Utdanningsetaten har mange tanker for arbeidet videre med vurdering. *Vurdering for læring* tas nå også inn på ungdomstrinnet og i videregående skoler, samt at det gjennomføres et lite prosjekt innenfor spesialundervisningen. Fordi vurdering også er sluttvurdering, er man opptatt av eksamen, og valide og reliable bedømmelser på disse. I forbindelse med Kunnskapsløftet har det vært gjennomført en stor satsning med nye krav til muntlig eksamen med skolering av lærere. Videre skal det arbeides med forholdet mellom underveisvurdering, sluttvurdering og karaktersetting. En annet prosjekt vedrører praktisk eksamen i yrkesfag.

2.3 Teori om translasjoner

Problemstillingen min skal belyses gjennom teori om translasjon. Dette begrepet henter jeg fra Kjell Arne Røvik (2007). Begrepet *translasjon* brukes gjerne om språklig oversettelse, men i denne sammenhengen bruker Røvik begrepet om ”overføring av organisasjonsideer” (2007:247). Eller det kan også kalles for oversettelse av organisasjonsideer. Røvik presiserer at moderne translasjonsteori (translation studies) har mange sammenfallende emner med pedagogiske teori, men er likevel bare, ”et sett importerte bilder fra et annet felt brukt i pedagogiske hensikt” (Røvik 2007: 249).

Røvik er opptatt av hvorfor organisasjonsideer oversettes, og hva som kjennetegner oversetterne – altså den som formidler kunnskapen. Videre av om det finnes noen oversettelsesregler og hvilke virkninger en oversettelse kan få.

Det kan være ulike årsaker til at en organisasjonside oversettes. Røvik nevner ”store” ideer som kvalitetsstyring og balansert målstyring som kan øke organisasjonens egen oppfatning av å være både tidsriktig, moderne og ansvarlig. Også skolene har tatt i bruke disse ideene, selv om de i utgangspunktet har vært utviklet for andre sammenhenger enn skole. For Oslos vedkommende har derfor Utdanningsetaten laget sin versjon av kvalitetsstyring, og den enkelte skole må deretter sørge for at dette følges opp i praksis, og kan bevisst eller ubevisst gjøre andre lokale tilpasninger. Slik kan også en organisasjonside endre seg en del fra den opprinnelige ideen.

Når det gjelder kunnskapsoverføring mellom organisasjoner, tar Røvik for seg to hovedbegreper, dekontekstualisering og kontekstualisering. *Dekontekstualisering*, også kalt uthenting, handler om at en bestående praksis i en organisasjon ”hentes ut”, og ofte blir omformet for å kunne overføres til andre organisasjoner. Sagt på en annen måte, praksis oversettes til ideer. Dekontekstualisering foregår igjen i to faser. Den første handler om *løsrivelse*, definert av Røvik slik: ”Med det menes at en lokalisert, konkret praksis i en organisasjon forsøkes gitt en idemessig og språklig representasjon” (Røvik 2007:261). Den andre fasen kalles *pakking*, og defineres slik: ”Det betegner tilfeller der en organisasjonside tas ut av en bestemt kontekst og omformes slik at den fremstår som mindre kontekstavhengig og dermed mer overførbart til andre kontekster” (Røvik 2007:261). Det knytter seg flere utfordringer til dette. Hvor sikker kan man være på at gode resultater skyldes det man ønsker å adoptere og ikke noe annet? Og hvor sikre kan man være på at det som er vellykket i en sammenheng vil bli dette i en annen? Dette vil knytte seg til hvor oversettbar en praksis er. Oversettbarhet i denne sammenhengen er derfor ”muligheter og begrensninger knyttet til det å kunne transformere en praksis til en idemessig representasjon uten at vesentlige elementer ved praksis blir utelatt” (Røvik 2007:262).

Kontekstualisering handler om at ideer fra ulike praksiser introduseres i en ny organisatorisk sammenheng. Ideen ”reiser inn” i en ny og kompleks kontekst. Eller sagt med andre ord, ideer oversettes til praksis. Kontekstualisering dreier seg også om noen hovedutfordringer: Hva kjennetegner de arenaene der vi finner denne formen for oversettelse, og hvilke aktører bidrar med denne formen for oversettelse? Og hvordan foregår oversettelsen fra ide til praksis? Jeg vil i det følgende vektlegge kontekstualisering, siden det er denne delen av translasjonen jeg viser til senere i min analyse.

2.3.1 Den hierarkiske oversettelseskjeden

Kontekstualisering bygger på en antakelse om en hierarkisk oversettelseskjede (Røvik 2007:294-295). Kjeden bygger på fem antakelser.

Top-down-orientering: Man forventer at nye ideer først og fremst kommer inn i organisasjonen via toppledelsen, og så sprer den seg nedover i systemet eller sektoren.

Problembetinget søken etter løsninger: Toppledelsen har et problem eller en utfordring som de skal løse. Derfor gjelder det å finne et verktøy som kan brukes for å imøtekomme utfordringene.

Begrenset frihet til oversettelse: Dette punktet handler om at når toppledelsen setter i gang et prosjekt, så ønsker de en sentral styring med det. De har gjerne planer og tanker om hvordan dette skal omsettes til praksis. Det betyr igjen at trinnene nedover i kjeden har begrensede muligheter til å lage sine versjoner. Lokale tilpasninger kan gjøres, men toppledelsen vil likevel føre en slags kontroll med at konseptet er innenfor de rammene som var ønskelige.

Stimulus-respons-basert sekvensialitet: I hierarkikjeden kan man også tenke seg at signalet sendes ut fra toppen, og det underliggende trinnet i kjeden responderer på dette. Det gjøres tilpasninger og muligens også endringer i oversettelsen, før ideen sendes videre til neste trinn. Det utløses altså en reaksjon på hvert nivå som et svar på et høyere trinns krav eller utfordring.

Fra det abstrakte til det konkrete: Når en ide kontekstualiseres, vil den også gjennomgå en konkretiseringsprosess. Det vil si at når organisasjonideen først hentes frem hos toppledelsen, vil den være nokså abstrakt. Men etter hvert som den beveger seg ”nedover” i hierarkiet, vil den stadig bli mer konkret og gjennomgå flere lokale oversettelser og tilpasninger.

I følge Røvik viser det seg at den hierarkiske oversettelseskjeden ikke alltid representerer virkeligheten. I tillegg trekker han frem fire punkter som er med på å modifisere og supplere kjeden.

Eksterne utviklingsarenaer: I den hierarkiske modellen tenker man seg en vertikal styringslinje der impulsene skal følge kjeden nedover. Ofte er det slik, mener Røvik at det også skjer utvikling på andre arenaer som påvirker prosessene. Da er det ikke lenger snakk om bare vertikal påvirkning, men også horisontal. Den horisontale påvirkningen kan skje for eksempel gjennom konferanser, kurs og ulike nettverk. Oversettelser av organisasjonsideer kan således skje utenfor hierarkiet.

Mangel på en sentral masterversjon: Når en ide tas inn i toppledelsen, blir de samtidig eiere av en slags masterversjon, i følge Røvik. Det er mye som tyder på at ut fra en og samme ide, kan det springe flere ulike versjoner som eksisterer i organisasjonen side om side.

Fra kjede til spiral: Når en organisasjonside beveger seg nedover i hierarkiet, kan dette også sees på som en kjedelignende bevegelse fra øverst til nederst. Men store ideer tar tid å gjennomføre, og dersom prosessene varer ved, vil sannsynligvis ideene endre seg fra kjede til spiral. Det vil være behov for å hente frem igjen enkelte områder, friske opp noe som ble glemt, og fremfor alt, fortsatt holde motivasjonen opp hos de ansatte. Spiralen er et uttrykk for at noe som bygger på hverandre kommer igjen. Det kan være behov for å løfte enkelte deler av arbeidet frem igjen.

Soppmodellen: Som nevnt tidligere ligger det en antakelse om en stimulus-respons-basert sekvensialitet i den hierarkiske kjeden. Når signalet går, starter en direkte overlevering og oversettelsesprosessen er i gang. Røvik forteller i sin bok at det har

vært vanskelig å få akkurat denne delen av prosessen identifisert og dokumentert. Det kan tenkes situasjoner der man har ventet på oversettelsen, og derfor har satt i gang med å oversette og implementere på egen hånd. Metaforen Røvik da bruker, kaller han soppmodellen. Oversettelsen av en ide utløses samtidig i flere organisasjoner.

2.3.2 Kontekstualiseringsregler

Når noe skal oversettes finnes det regler om oversetting og omforming som translatøren forholder seg til. ”*Generelle innskrivingsregler handler om hvordan generelle idemessige representasjoner transformeres slik at de får et mer lokalt og materielt preg*” og ”*spesifikke oversettelses- og omformingsregler handler i hovedsak om hvor mange frihetsgrader oversetterne har*” (Røvik 2007:301)

Generelle innskrivingsregler vil dreie seg om lokalisering av organisasjonsideene. Ofte kommer de inn med et globalt referansepunkt, men blir tatt inn og gitt en mer lokal referanse. Det handler i tillegg til lokalisering, også om å ”*å skrive ideen inn i lokal tid*” (Røvik 2007:303). Ideen blir altså knyttet til en lokal tidslinje ved å tenke *før og etter*. På denne måten skapes både en fortid og en fremtid.

Spesifikke oversettelses- og omformingsregler handler om hva som skjer med innholdet når det oversettes. Kort sagt, hvor stor frihet oversetteren har eller tar seg. Eller sagt på en annen måte, hvor mange frihetsgrader oversetteren har. De fire grunnleggende oversettelsesreglene vil være i spennet mellom kopiering, addering eller fratrekking og til sist omvandling.

2.3.3 Translatørkompetanse

Som jeg har nevnt tidligere, vil det å lykkes med å overføre en organisasjonside, ofte være avhengig av translatøren, eller oversetteren. Translatøren i denne sammenhengen vil være den som bringer organisasjonsideen videre fra et nivå i systemet til et annet. Røvik hevder til og med at god translatørkompetanse vil være en avgjørende suksessfaktor i arbeidet med å sette en ny ide ut i praksis. For å lykkes

som oversetter, tar Røvik utgangspunkt i fire dyder: kunnskap, mot, tålmodighet og styrke.

Kunnskap handler om å kjenne fagområdet og kulturen det oversettes fra og til. Det er like viktig med kunnskap om mottaker, som av avsender. *Mot og kreativitet* er hos Røvik, behandlet samtidig. Oversetteren må først språksette der organisasjonen ikke har det nødvendige språk til å kunne forstå de nye ideene. Det kan dreie seg om taus kunnskap eller om nye konsepter, for eksempel balansert målstyring, der man trenger felles oppfatninger om innhold og kjenne begrepene. *Tålmodighet* vil være nødvendig, fordi det å bringe ut nye ideer er en prosess som tar tid. Oversetteren må også sørge for at ideen ikke ”dør ut”, men fortsetter å være på dagsorden dersom noen skulle forsøke å skyve den vekk. *Styrke* trengs når ideer, som ofte er reformideer skal spres, da de vil møte motstand og kanskje skape konflikter.

Å inneha god translatørkompetanse vil dermed si at man blir en bedre oversetter, og da blir man også i stand til å lage bedre oversettelser (Røvik 2007: 319). Med en god oversettelse øker muligheten for å lykkes med å overføre organisasjonsideen. Røvik hevder også at behovet for god translatørkompetanse er en økende trend: ”*Generelt gjelder det altså at jo mer den universelle organisasjonsidentiteten styrker seg, desto mer øker behovet for translatørkompetanse*” (Røvik 2007:325)

2.4 Vurdering

Først i dette kapittelet kan det være nyttig å se nærmere på de to begrepene *evaluering* og *vurdering*, som lett kan forveksles med hverandre. Begrepet vurdering har vært brukt lenge i Norge. I følge Gudem (1998) har det vært vanlig å bytte ut det engelske låneordet *evaluation* med begrepet vurdering. Ordet oversettes med verdsette/anslå/vurdere i rettskrivingsordboka (1989). I følge Gudem kommer ordet fra latin ”være verdt, sette verdi”. I tillegg har vi ordet *assessment* som også oversettes med vurdering. Altså har vi ikke et klart skille i Norge mellom disse begrepene. Derfor kan det være hensiktsmessig innledningsvis å presisere at jeg

kommer til å bruke ordet *assessment* om vurdering, og utelate ordet *evaluation* som da ville vært benyttet i betydningen evaluering. *Assessment* brukes i dag om elevprestasjoner i både i England, Canada og Skottland, der mye av det teoretiske grunnlaget mitt er hentet fra. Mens *evaluation* brukes om systemvurdering.

Venezky (i Lysne 1999) prøver å skille begrepene ved å bruke *backward-looking* (tilbakeskuende) om *evaluation*, altså noe som bedømmes i etterkant, og *forward-looking* (fremadskuende) om *assessment*, noe som handler om videre arbeid.

2.4.1 Vurderingsbegreper

Scriven (1967) brukte vurderingsbegrepene *formativ* og *summativ* vurdering om evaluering av læremiddelproduksjon. Senere presiserer han (Scriven 1991) at dette ikke er et skille mellom to ulike vurderingsformer, men betegner et skille mellom hva som er formålet med vurderingen. I følge Engelsen (2006) brukes disse begrepene i dag hovedsakelig om elevvurdering. *Formativ vurdering* (fra engelsk *assessment for learning*) brukes om vurdering gitt underveis i læringsprosessen der formålet, i følge Scriven, er selve prosessen og forbedring av resultater og innsats. Vi kaller dette Vurdering FOR læring. *Summativ vurdering* (fra engelsk *assessment of learning*) brukes når vurdering av selve læringsresultatet skal gis, i følge Scriven når dommen skal gis eller karakteren skal settes. Dette kaller vi Vurdering AV læring.

En annen populær måte å beskrives dette skillet på er gjennom følgende bilde (Knight 2007):

When the cook tastes the soup during its preparation it is formative assessment. The cook can intervene in order to improve the quality of the product.



When the dinner guest tastes the soup it is summative assessment. The end-product is evaluated and a conclusion is being reached. The cook is being judged but cannot change the product.



Utdanningsdirektoratet (2008) har presisert at underveisvurdering ”har som formål å fremme læring og utvikling”. Dette er på barnetrinnet en vurdering uten karakter. ”Sluttvurderingen er standpunktvurdering, eksamensvurdering og vurdering til fag- og svenneprøver. Det kan klages på sluttvurdering”.

Andre aktuelle begrep er *individrelatert* vurdering, *grupperelatert* vurdering og *målrelatert* vurdering. Individrelatert vurdering er sannsynligvis den mest tradisjonelle vurderingen i norsk skole der den enkelte elevs egenutvikling og fremgang blir vurdert. Kunnskapsløftet krever derimot en målrelatert vurdering. Eleven skal ikke lenger bare vurderes ut fra sin egen fremgang, men ut fra i hvilken grad målene i planen er nådd. Grupperelatert vurdering viser til vurdering som

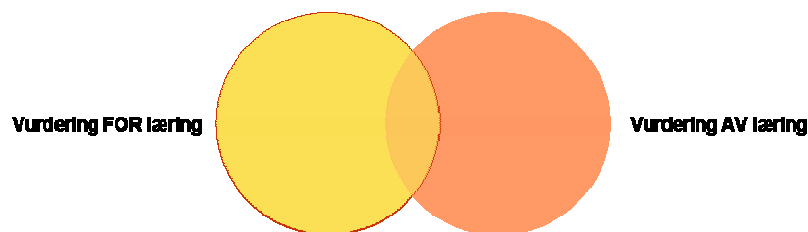
sammenligner grupper på skole-, kommunalt eller nasjonalt nivå. Eksempel på dette er rangering av skoler etter karakterer eller resultater på nasjonale prøver.

2.4.2 Black og Wiliam

Black og Wiliam påpekte i 1998 gjennom sin rapport *Inside the black box*, hvordan formativ vurdering vil heve elevresultatene. Black og Wiliam omtaler klasserommet som "a black box". Vi vet mye om hva vi investerer i elevenes læring (input) i form av ressurser som lærere, økonomi, timetall og foreldreinnsats, og vi vet mye om hva som kommer ut av denne innsatsen (output) i form av resultater. Men spørsmålet som Black og Wiliam stiller er hva som skjer på innsiden? "*How can anyone be sure that a particular set of new inputs will produce better outputs if we don't at least study what happens inside?*" (Black og Wiliam 1998a:1)

I følge Black og Wiliam har tradisjonen så langt vært at det er opp til den enkelte lærer hva som er "inside the black box". Dette er ikke godt nok. Elevene trenger å vite hva som forventes av dem, hvordan de skal bli bedre og ikke minst hvordan vurdering kan fremme læring for den enkelte. For at elevene skal kunne trekkes mer aktivt inn i læringsprosessen, trenger de gode vurderingskriterier slik at de kan forstå hva som skal vurderes og hvorfor.

Black og Wiliam (1998b) trekker ikke et definitivt skille mellom vurdering AV og FOR læring. De mener at i praksis kan det være vanskelig både for elever og lærere å skille mellom disse begrepene. I praksis kan vi tenke oss summative prøver som del av en læringsprosess eller for eksempel et gruppearbeid som avsluttes og gis en summativ vurdering, samtidig som denne vurderingen gir nyttige innspill til videre arbeid og utvikling. Black og Wiliam (1998b) fremstiller dette slik:



Gjennom sin forskning ønsket Black og Wiliam (1998a) å få svar på tre sentrale spørsmål. Disse var:

1. Kan forbedring av formativ vurdering øke læringsutbyttet?
2. Er det rom for forbedring av formativ vurdering i skolen?
3. Finnes det metoder for å forbedre praksis for formativ vurdering?

I prosjektet ”*Inside the black box*” gir Black og Wiliam (1998a) et bekreftende svar på alle de tre spørsmålene. De viser til ulike forskningsartikler som også konkluderer med at formativ vurdering er med på å øke læringsutbyttet, og ikke minst elevenes motivasjon. Særlig svake elever (*low attainers*) vil dra nytte av formativ vurdering, og læringsutbyttet for hele klassen vil også øke.

Når det gjelder rom for bedring av formativ vurdering, trekker Black og Wiliam frem noen hindringer for at dette skal kunne skje daglig i klasserommet. Den første hindringen handler om *effective learning*, eller rettere sagt mangel på dette. Tester og prøver har en tendens til å fremme overfladisk læring og pugging, selv om lærerne uttrykker at de ønsker å utvikle forståelse hos eleven. Det viser seg også at spørsmål og andre metoder som brukes, sjelden drøftes i skolens pedagogiske personale. Lærerne er heller ikke kritiske nok til hva de faktisk skal vurdere. For lærere i

barneskolen er det også en tendens til å fremheve mengden arbeid, kvantitet, fremfor kvalitet i læringen.

Den andre hindringen handler om *negative impact*, altså vurderingens negative innflytelse. Tradisjonelt har man i skolen hatt sterkt fokus på karakterer og gradering, fremfor det å gi gode råd om læring. Elevene sammenligner seg med hverandre, og er i et konkurranseforhold i stedet for å ha fokus på personlig utvikling. Dette kan få spesielt svake elever til å tro at de ikke kan videreutvikle seg og således være demotiverende.

Den tredje hindringen kalles *the managerial role of assessment*, oversatt til vurderingens organisatoriske rolle. Her vises det til at lærernes tilbakemeldinger til elevene ofte tjener sosiale og organisatoriske funksjoner fremfor læringsfunksjoner. Lærerne kan ofte forutsi elevenes resultater for eksempel på prøver, samtidig som de vet for lite om elevenes individuelle læringsbehov. Det brukes også mer tid til å fylle ut karakterskalaer og skjemaer enn til virkelig å analysere elevenes arbeider og deres læringsbehov.

Dersom formativ vurdering øker læringsutbyttet som påstått, er det siste hovedspørsmålet svært interessant med hensyn til hvilke metoder som kan bedre praksis for formativ vurdering? Black og Wiliam trekker frem tre hovedpunkter som må være tilstede i arbeidet med formativ vurdering. Disse er *elevenes selvtillit*, *egenvurdering* og *utvikling av effektiv undervisning*. Elevenes selvtillit beskrives ut fra to aspekter – et positiv og et negativ. Det negative handler om en klasseromskultur som fokuserer på belønning i form av stjerner eller rangering. Elevene bruker da tiden og energien på å finne de ”riktige svarene”, og tør ikke å spørre om det de faktisk lurte på. De blir opptatte av produksjon fremfor læring og bruk av metode. Formativ vurdering kan være med på å skape en positiv klasseromskultur der man er opptatte av fremgang for alle elevene. Gjennom gode tilbakemeldinger vil alle elever få mulighet til å utvikle seg videre. Elevenes selvtillitt oppsummeres i følgende punkt:

Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or hers work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils. (Black og Wiliam 1998a:6)

Et annet viktig fokus i vurderingsarbeidet, er elevenes egenvurdering. Black og Wiliam viser til Sadler (1989) som sier at læringens tilbakemelding handler om tre elementer. Nemlig et ønsket mål, et bevis på eget nåværende ståsted og en forståelse av hvordan dette gapet kan lukkes (*a way to close the gap*). Disse tre punktene må være forstått før man kan sette i gang en handling som forsøker å bedre læringen. Punktet oppsummeres i det følgende:

For formative assessment to be productive, pupils should be trained in selfassessment so that they can understand the main purpose of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve. (Black & Wiliam 1998a:7)

Å utvikle effektiv undervisning, handler om god planlegging av elevenes arbeid. Valg av oppgaver og lekser til elevene er svært viktig. Oppgavene bør være definert som læringsmål, og inneholde klare kriterier for måloppnåelse. I tillegg må eleven få anledning til å diskutere, drøfte, observere og gjøre skriftlige arbeider for å øke sine kunnskaper uttrykt slik:

Opportunities for pupils to express their understanding should be designed into any piece of teaching, for this will initiate the interaction whereby formative assessment aids learning. (Black & Wiliam 1998a:7)

2.4.3 Mål og kriterier

Læreplanen av 2006 er formulert som en målplan. Den viser hvilke mål eleven skal ha nådd etter å ha fullført 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og etter 10. trinn i grunnskolen. Planen forutsetter lokalt læreplanarbeid. Det lokale læreplanarbeidet innebærer å gruppere, samle og bryte ned målene til klassetrinn. En viktig problemstilling i denne forbindelse er hvorvidt man kan bryte ned målene, og hvilke konsekvenser det vil få for innholdet i planen? I følge Anna Ottosen ved Høgskolen i Hedmark, som jeg hørte

på et foredrag i regi av Utdanningsetaten, kan målene i læreplanen, i følge Utdanningsdirektoratet, ikke kan brytes ned og omformuleres fordi vi da fort kan få en ny plan med nye mål. Målene i planen er derfor "ufeilbarlige" og skal stå slik de er formulert, men målene kan gjentas på ulike trinn med forskjellige kriterier. Andre mener at det er helt nødvendig å bryte ned og omformulere målene dersom de skal bli forståelige for elevene. Spørsmålet da blir jo hvor mye som står igjen av den opprinnelige planen? Og betyr dette at de lokale læreplanene til slutt blir viktigere og mer førende enn den overordnede planen?

I arbeidet med den nye læreplanen ligger det også en forventning om at skolene skal utarbeide kriterier. Elevene trenger å vite hvilke mål de skal nå, hva som skal til for å nå målene, og de skal kunne vite når målene er nådd. Black & Wiliam hevder at effektiv undervisning kjennetegnes ved at målene er kjente og begrunnet. Derfor er det svært viktig at eleven har kjente vurderingskriterier å forholde seg til.

Kriterier kan defineres på ulike måter. Slår vi opp i Bokmålsordboka på internett definerer den kriterier slik: "*avgjørende kjennetegn, kjennetegn som skiller sant fra falskt*". Ordet kjennetegn synes jeg er et godt ord. Kriterier kan defineres som "*kjennetegn på at målet er nådd*". Fra Gregory, Cameron & Davis (1997), henter jeg denne definisjonen:

Criteria are, simply, the standards by which something can be judged or valued. When we determine these criteria, we are deciding what counts.

Gregory, Cameron & Davies (1997) vektlegger i sin bok, hvordan kriterier kan utarbeides sammen med elevene. De presiserer også at det ikke er mulig å sette kriterier for alt, men man må gjøre noen valg. Å sette kriterier sammen med elevene kan egne seg godt i forbindelse med et prosjekt der man på forhånd kan samtale om hva som er viktig ved for eksempel en muntlig presentasjon eller fremlegg. De canadiske forfatterne har kommet frem til en plan bestående av 4 trinn som kan benyttes i arbeidet med å utvikle kriterier sammen med elevene. Disse 4 er:

1. Brainstorm
2. Sort and categorize
3. Make and post a T-chart
4. Add, revise, refine

Skal vi finne norske betegnelser på disse fire trinnene, kan vi først si at klassen starter med en idemyldring om hva som skal telle ved for eksempel en muntlig fremføring. Under punkt 2 vurderer man sammen alle forslagene og ser på om det er noen som passer sammen, om noen av forslagene kan inngå i samme kategori og så videre. Dette kan gjøres med fargekoder. Under punkt 3 hjelper man elevene til å huske hva som er viktig. Her fokuseres det på noen hovedpunkter, som igjen har hver sine underpunkter. Disse skriftliggjøres ved hjelp av en T-form, der kriteriene skrives ned i venstre spalte og detaljene/spesifikasjonene i den høyre spalten.

Per i dag er det ikke utarbeidet nasjonale vurderingskriterier. Praksis viser at skolene gjør dette forskjellig. Noen kommuner har valgt å gjøre dette arbeidet sentralt, (eks. Asker) mens andre kommuner (eks. Oslo) har valgt en modell der hver enkelt skole jobber med å utarbeide mål og kriterier på det enkelte klassetrinn. Arbeidet med å utvikle gode kriterier i alle fag på alle trinn er faglig og pedagogisk krevende, og ikke minst svært ressurs- og tidkrevende. Et kritisk spørsmål i denne forbindelsen kan være om skolens pedagoger har den nødvendige kompetanse til å utføre dette arbeidet? Og hvorfor har Oslo, med sin store administrasjon, inkludert en stor pedagogisk avdeling med mange ansatte, ikke vektlagt å gi skolene flere verktøy? Ut fra det store presset som er på lærerne i Osloskolen, ville man ikke da opplevd større effektivitet i forhold til tid og ressurser dersom noe mer var blitt utformet sentralt? Ville det ikke samtidig være viktig å utnytte god og høy faglig kompetanse innen egen etat? I følge O'Day vil det være en styrke om byråkrati og profesjon går tettere i hverandre. Ut fra hva hvordan dette løses i Oslo, kan vi da si at byråkrati og profesjon

jobber løsrevet fra hverandre? Eller sagt med Røviks translasjonsteorier – kan det være slik at ideen ikke har blitt godt nok bearbeidet på et nivå i hierarkiet før den blir sendt videre? På den andre siden, kan arbeidet med vurderingskriterier også sees på som en god øvelse i læreplananalyse. Ved at skolene gjør dette arbeidet selv, tvinges lærerne og ledelsen til å gå dypere inn i fagstoffet, og foreta egne drøftinger og refleksjoner.

I 2007 kom Utdanningsdirektoratet med publikasjonen *Bedre Vurderingspraksis. Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag – en veiledning*. Denne veiledningen er skrevet til over 70 skoler som er med i et prosjekt som omhandler det å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse. Oppdraget er gitt til Utdanningsdirektoratet fra Kunnskapsdepartementet. Noen av skolene skal prøve ut kjennetegn som allerede er utarbeidet, mens andre skoler skal utvikle egne felles kjennetegn som de deretter skal prøve ut. Det settes likhetstegn mellom kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Utdanningsdirektoratet bruker uttrykket ”*bryte ned kompetansemålene*” som her er ensbetydende med å lage ”etapper” eller delmål for elevene. Veiledningen peker også på hvor vanskelig det er å gi objektiv vurdering, og det å skape en felles plattform eller forståelse av hva som kjennetegner *høy* eller *lav* måloppnåelse, som er de to uttrykkene som brukes i denne veiledningen. Det presiseres også at vi i Norge bruker et kriteriebasert vurderingssystem, tilsvarende det som er kalt målrelatert vurdering under punkt 2.4.1.

Viktigheten av at elevene selv skal delta i vurderingsarbeidet understrekes. Dette er nedfelt i forskrift til opplæringslovens § 3-4 og § 4-5:

Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeide

Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Resten av veiledningen består i stor grad av eksempler på kriterier som gir høy eller lav grad av måloppnåelse på ulike trinn og i ulike fag.

Så fulgte publikasjonen *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning* (2007b). Dette er en revidert utgave av det første heftet. Her uttrykkes det enda tydeligere at vi er på vei mot en felles nasjonal standard for vurdering. I veiledningen heter det blant annet:

Det skal utvikles og/eller prøves ut nasjonale felles kjennetegn på måloppnåelse i prosjektet. Fellestrekk ved kjennetegnene er at de skal være

- *beskrivelser av hva elevene faktisk mestrer*
- *beskrivelser som kan skape tolkningsfellesskap*
- *beskrivelser som utgangspunkt for lokalt arbeid med vurdering*
- *beskrivelser som knytter til seg flere kompetansemål av gangen*

Utdanningsforbundet kom med sin egen rapport i 2007 kalt *Usikker – På god vei – Kan. Om nye vurderingsformer på barnetrinnet*. Rapporten handler om underveisvurdering gjort gjennom nye verktøy som stegark, målark, IUP (individuell utviklingsplan), mentorsamtale og utviklingssamtale. Her pekes det på at ”utviklingen (av disse verktøyene) må sees i sammenheng med innføring av mål- og resultatstyring i offentlig sektor, hvor vurderingen av resultater i lys av målene for virksomheten og tilgjengelige ressurser står sentralt.” (2007:9) Denne rapporten er ikke spesielt opptatt av kriterier, men av tidsbruk og fordeler/ulempen for læreren, eleven og undervisningen.

2.4.4 Vurdering i Osloskolen

I denne oppgaven skal jeg spesielt fokusere på Osloskolen. Under punkt 1.1. viste jeg til det aktuelle bystyrevedtaket, der det heter at skriftlig vurdering på barnetrinnet skal gis fra høsten 2007. Utdanningsetaten har utarbeidet veiledningsheftet ”*Vurdering for læring. Skriftlig vurdering på barnetrinnet*” (2007). Heftet er tilgjengelig på internett og leses av både lærere, skoleledere og foresatte. Det er dette heftet jeg viser til når

det gjelder vurdering i Oslo skolen generelt, før jeg presenterer funnene fra pilotskolene under hovedpunkt 4.

I heftet finner vi en presisering av målet med vurderingen. Der det heter:

Skriftlig vurdering kan være et nyttig redskap både for

- *elevenes videre læring*
- *skolenes dialog med hjemmene*
- *hjemmets mulighet til å følge med i elevenes utvikling*
- *skolenes behov for å kunne dokumentere læringsutbytte på bred basis*

(Utdanningsetaten 2007:3)

Så følger en definisjon av hva som legges i begrepet Vurdering for læring:

- *Elevene må vite hva som skal læres, altså målet for det de arbeider med.*
- *Elevene må vite hva det blir lagt vekt på når det de arbeider med skal vurderes. Det betyr at det må foreligge tydelige vurderingskriterier som er relatert til målene for det de arbeider med.*
- *Elevene må kunne vurdere eget arbeid og også arbeidet til hverandre.*
- *Hjemmet må trekkes aktivt inn i læringsprosessen*
- *Lærerne må inneha kompetanse i elevvurdering og hvordan man utvikler kriterier.*
- *Lærerne og skolen må ha gjennomtenkt hvordan resultatene av elevvurderingen brukes.*

- *Lærerne og skolen må samarbeide om arbeidet med elevvurdering. Dette gjelder ikke minst når det skal settes karakter på elevarbeider. Samarbeidet må foregå både på skoler og mellom skoler.*

(Utdanningsetaten 2007:4)

Utdanningsetaten bruker også begrepet vurderingskriterier definert som “*det vi bestemmer at det skal legges vekt på når elevenes prestasjoner skal vurderes*” (2007:7). Videre heter det: “*Når vi bestemmer vurderingskriterier, bestemmer vi samtidig hva som er viktig*” (2007:7). Videre bygger dette veiledningsheftet på teoriene til Black & Wiliam, og eksempler fra Canada ved Gregory, Cameron og Davies som jeg har vært innom tidligere. Arbeidet med kriterier foregår på flere nivåer i skolen. Lærerne utvikler kriterier i et faglig samarbeid på skolen, og lærerne kan utvikle kriterier alene eller sammen med elevene.

En viktig intensjon med skriftlig vurdering, er å gi god tilpasset opplæring. Dette kommer frem i Økonomiplanen, se punkt. 1.1. Utdanningsetaten presiserer en *målrelatert vurdering*, i henhold til målene i Læreplan for Kunnskapsløftet, men sier at “*i tillegg må elevenes vurderes i forhold til individuelt tilpassede læringsmål*” (2007:8), altså *individrelatert vurdering*. Begrunnelsen for skriftlig vurdering gis altså i “*ønsket om å styrke tilpasset opplæring og kommunikasjon mellom skole og hjem*” (Oslo kommunes økonomiplan 2006-2009). Det skal bli interessant å se hvordan dette begrunnes, vektlegges og praktiseres på skolene.

Store deler av veiledningsheftet er viet ulike eksempler fra pilotskolene på vurderingsskjema. Skjemaet skal inneholde vurderingskriterier, og en beskrivelse av om målet er nådd eller ikke. Til dette brukes ulike uttrykk som for eksempel: kan – kan nesten – kan ikke, over middels – middels – under middels, kan – på god vei – usikker, høy – middels – lav grad av måloppnåelse. Hvor gode og presise disse uttrykkene er, kan diskuteres. Jeg stiller meg også spørsmålet om hva uttrykket skal beskrive? En høy grad av måloppnåelse, betyr det at målet i læreplanen er nådd eller betyr middels grad av måloppnåelse at målene er nådd, og at de som har høy grad av

måloppnåelse ligger over kravene i planen? Dette blir det jo svært viktig å ha en felles forståelse av på den enkelte skole, og at både elever og foresatte er kjent med disse.

En annen uttrykksmåte som går igjen er at både elever, lærer og foresatte skiver en kommentar til arbeidet som er utført. Noen velger også en form der elevene selv skal beskrive hva elevene mestrer og hva det må arbeides mer med. En annen variant er at de foresatte kommenterer to ting som var bra og en ting som de selv må hjelpe til med. Alternative vurderingsskjema er skjema der elevene selv beskriver sin innsats i for eksempel et gruppearbeid, eller det kan være et enklere skjema med smilefjes for de yngste elevene.

Arbeidet med vurdering er omfattende. Som en hjelp til å systematisere og organisere arbeidet på, presenteres metodene planbok og mappe. Begge gir mulighet for planlegging, individualisering og vurdering. Samtidig danner planboka eller mappen et grunnlag å samtale om i møte med de foresatte. Begge metodene gir også en god dokumentasjon av prosessen.

Etter bystyrevedtaket ble det opprettet 10 pilotskoler i Oslo. Disse skulle være med å prøve ut arbeidet med å lage kriterier og vurderingsskjemaer. Pilotskolene fikk en egen skolering før de andre skolene fikk denne. Piloteringen er nå over, og skolene driver sitt eget vurderingsarbeid videre på egenhånd. Fra høsten 2008 ble det utarbeidet obligatoriske vurderingsskjema (vedlegg 2) for Osloskolene. Disse bygger på erfaringene som pilotskolene har gjort seg. Ulempen er at i mellomtiden har det altså vært nedlagt et stort stykke arbeid på de enkelte skolene. Så i februar 2009 kommer det ytterligere presiseringer i brev fra Utdanningsetaten (vedlegg 3). For meg ser det ut som forvirringen rundt disse skjemaene har vært store, og at det derfor var behov for ytterligere presiseringer.

Men det som opptar meg i denne oppgaven, etter erfaringer fra intervjuene, er at det i dag eksisterer et skille mellom skriftlig vurdering og det som kalles Vurdering for læring. *Skriftlig vurdering* er en direkte konsekvens av bystyrevedtaket. Dette er skolene pålagt å gi i et obligatorisk skjema i minst fire fag. Men da Utdanningsetaten

presenterte prosjektet, var dette med elementer fra *Vurdering for læring*, som et eget konsept. Vi ser også at i brevet som gikk ut i februar 2009, oppfordres skolene til å jobbe med vurderingsredskaper. Vurdering for læring handler om å sette mål, lage gode vurderingskriterier gjerne sammen med elevene, og gi en vurdering til slutt. Her snakker vi ikke noe som skjer halvårlig, men noe som skjer gjennom hele dagen, gjerne i alle timer. Det handler mer om en ny pedagogisk metode, en ny måte å strukturere timene og undervisningen på. Den skriftlige vurderingen sees da bare på som en del av det hele. Begge skolene jeg har besøkt har valgt konseptet *Vurdering for læring*.

2.5 Syntese av de ulike teoriene

I valget av teori til denne oppgaven, har det vært viktig for meg å finne begreper som kan være med å belyse innholdet i oppgaven. Videre ønsket jeg teorier som var aktuelle, og som kunne bidra til å utvide eget perspektiv i forhold til praksisfeltet. Gjennom Jennifer A. O'Days tanker om byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring, får jeg satt søkelyset på praksis i egen kommune. I Oslo finner vi en sterk byråkratisk føring og et uttalt krav om ansvarliggjøring av skolens ledelse ved rektor. Som jeg var innom i kapittel 2.4.3, handler mine kritiske spørsmål om hvorfor byråkratiet ikke jobber tettere sammen med profesjonen for å kunne utføre de store oppgavene som for eksempel i dette tilfelle, Byrådet, gir oss? Asker kommune har valgt å løse utfordringen med å utvikle gode vurderingskriterier sentralt, mens Oslo som har en stor pedagogisk avdeling til rådighet, velger å flytte dette store og ressurskrevende arbeidet ut til skolene.

Kjell Arne Røvik fokuserer på translasjoner og overføring av organisasjonsideer. Følger vi den hierarkiske oversettelseskjeden, kan vi undre oss over om ikke ideene rundt dette konkrete prosjektet har forflyttet seg for raskt fra et overordnet nivå i hierarkiet til et underordnet? Ved å delegere dette arbeidet til skolene, blir skolene gitt et stort handlingsrom, men vil samtidig forholde seg ulikt til mandatet. Dette gir rom

for flere translatører og forskjellige oversettelser. Jennifer A. O'Day understreker viktigheten av et høyt fokus på hvordan informasjon reiser gjennom store og komplekse systemer for å kunne lykkes med skoleutvikling. Mens Røvik bruker begrepet translatørkompetanse. Det blir rektors oppgave å ta imot, bearbeide og presentere eller videreføre informasjonen til neste nivå i hierarkiet. Hvor godt rektor lykkes, vil være avhengig av informasjonen og flyten fra forrige nivå, eller sagt på en annen måte, hvordan nivået over har utført sin del av translasjonen.

Black og Wiliam fokuserer på hva som er "*inside the black box*". Vi vet mye om innsatsen i skolen i form av penger, elevtimer og lærerressurser, og vi vet mye om resultatene som produseres på den enkelte skole. Men hva skjer i det enkelte klasserom? I Oslo viser kartlegginger store forskjeller mellom klasser og store forskjeller mellom skoler. Betyr dette at evnen til god translasjon er avgjørende for elevenes læring? Dersom vi antar at innsatsen mot hver enkelt Osloskole er tilnærmet lik ut fra gitte kriterier, vil da skolens resultater være avhengig av rektors evne til å gjøre en god translasjon? Kan vi også anta at lærerne innehar forskjellig translatørkompetanse og at denne vil være avgjørende for hva som skjer "*inside the black box*"? I følge Black og Wiliam er det formativ vurdering, som vil gi elevene det beste læringsutbyttet. Jeg antar at det er også derfor Utdanningsetaten i Oslo nå ønsker oppmerksomheten på skriftlig vurdering tonet ned, og et økt fokus på *Vurdering for læring* i stedet.

Mine forskningsspørsmål handler om hva som har skjedd fra Bystyret gjorde sitt vedtak til den praksis som kommer til uttrykk på skolene i dag. Hvilke oversettelser har vært gjort? Hvordan har translatørkompetanse vært benyttet? Og hvorfor har skolene endt opp med ulike konsepter? Hvilke aktører har vært delaktige? Og på hvilke arenaer har disse gjort seg gjeldende? Dette er spørsmål som blir belyst i oppgavens kapittel 5. Gjennom de ulike erfaringene som har vært gjort med dette arbeidet, håper jeg også å kunne si noe om nyttige elementer i fremtidige implementeringsprosesser. Det kommer sikkert både nye tiltak i Osloskolen og nye

læreplaner på nasjonalt nivå som den enkelte skole skal forholde seg til. Det å inneha kunnskaper om translasjon kan være lærerikt på flere nivåer i hierarkiet.

3. Metode, utvalg og validitet

3.1 Design

Til masteroppgaven skal det benyttes en forskningsdesign. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersens (2006:88) sammenstillinger vil hensikten eller formålet med oppgaven min være både å *beskrive, forklare og forstå*. Dette kan utdypes ved å beskrive hvordan skolene bearbeider og løser et politisk fattet vedtak i praksis. Samtidig som teorier om god oversettelse hjelper oss å forklare og forstå hva som har skjedd. Videre ønsker jeg å kunne dra nytte av og bli klar over disse prosessene til senere implementeringsarbeid. Problemstillingene er aktuelle ut fra den konteksten jeg står i som rektor i Oslo kommune. Både fordi jeg selv er ansvarlig for å gjennomføre skriftlig vurdering på egen skole, og fordi Oslo kommune er en foregangskommune når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid. Eksempler på dette er utviklingen av Kvalitetsbarometeret, en systematisk satsning på bruk av leseutviklingsskjema (LUS), mållark og stegark, i tillegg til kartlegginger og tester av elevenes ferdigheter i norsk og matematikk, og senest høsten 2007, av digitale ferdigheter. Alt dette følges planmessig opp gjennom systemet Balansert målstyring (BMS). Vurdering har dessuten blitt ytterligere aktualisert gjennom Kunnskapsløftet. Forhåpentligvis vil denne oppgaven vise seg å være både relevant og aktuell, og bidra med ytterligere utvikling av fagfeltet.

3.2 Metode og utvalg

Masteroppgaven baseres på kvalitative data. Sigmund Grønmo (2004:420) definerer kort at kvalitative data er *data som vanligvis uttrykkes i form av tekst* i motsetning til kvantitative data som er *data som uttrykkes ved tall eller andre mengdeterner* (Grønmo 2004:420). Denne definisjonen finner vi igjen hos Johannessen (2006) som benytter begrepet *tekstenes tale* om kvalitative undersøkelser og begrepet *tallenes tale*

om kvantitative undersøkelser. Grønmo hevder videre at om undersøkelsen er kvantitativ eller kvalitativ avgjøres først og fremst av analysen. Det er egenskapene ved dataene som samles inn som referer til om de er kvalitative eller kvantitative.

For å få svar på problemstillingene har jeg gjennomført intervjuer på 2 ulike pilotskoler i Oslo. På hver av skolene har jeg intervjuet skoleledere, som tidligere har vært prosjektledere, på den ene skolen har jeg intervjuet dagens prosjektleder og på begge skolene har jeg intervjuet lærere på 5. trinn. Intervjuene har vært *uformelle* (Grønmo:2004).

For å kunne analysere intensjonene med prosjektet, ser jeg nærmere på noen av de skriftlige dokumentene som er utformet til offisielt bruk. Dette gjelder spesielt utdanningsetatens dokument *Vurdering for læring. Skriftlig vurdering på barnetrinnet* (2007) og presentasjonene som er laget på Utdanningsetatens hjemmesider under overskriften *Vurdering for læring*. Jeg kommer også innom vedtaket i Oslo kommunes økonomiplan for 2006-2009

I tillegg til intervjuer og noe dokumentanalyse, presenterer jeg også underveis noen observasjoner som er gjort i forbindelse med intervjuene. Egne erfaringer knyttes inn der dette er naturlig, siden jeg selv også har vært en del av dette i flere år. Først som prosjektleder og assisterende rektor på en skole, og deretter som rektor og ansvarlig på en annen skole.

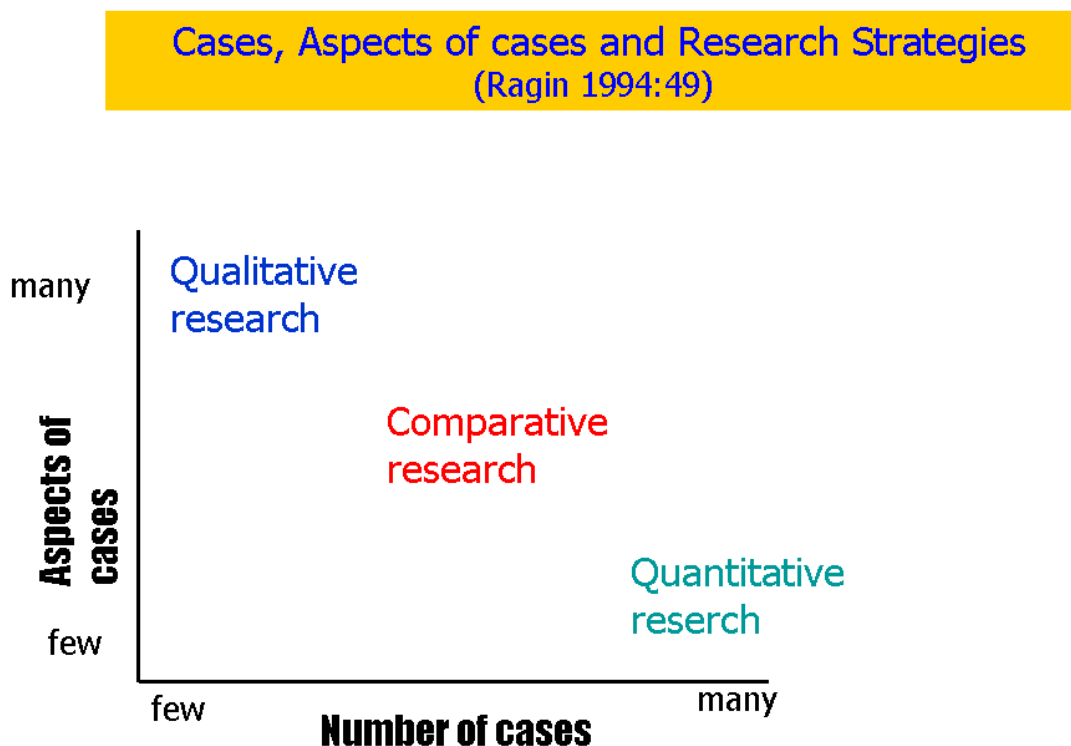
Når vurderingskulturen på to skoler skal sammenlignes, benyttes en komparativ metode. Her viser jeg til Charles Ragin (1994) som beskriver metoden på følgende måte:

Comparative researchers examine patterns of similarities and differences across a moderate number of cases ...from a handful to fifty or more cases.
(Ragin 1994:105)

Ragin beskriver altså komparativ forskning som forskning som forklarer forskjellene og likhetene som eksisterer mellom et moderat antall av tilfeller. Forskjellighet

beskrives gjennom å sammenligne tilfeller (cases), og prøve å finne ut hvorfor, eller grunnen til, at de er forskjellige. Eller sagt på en annen måte: *Comparative researchers interested in diversity study a moderate number of cases in a comprehensive manner* (Ragin 1994:49). Og videre: *In comparative research, by contrast, the focus is on diversity – patterns of similarities and differences* (Ragin 1994:107).

Ragin gir oss en figur som grovt viser forskjellene mellom kvalitativ, komparativ og kvantitative undersøkelser ut fra antall tilfeller og egenskaper ved disse:



Komparativ metode kjennetegnes i følge Ragin av følgende mål og prosess.

| The goals of comparative research | The process of comparative research |
|--|-------------------------------------|
| Exploring Diversity | Selecting cases |
| Interpreting cultural or historical significance | Using analytic frames |
| Advancing theory | Analyzing patterns of diversity |

Egen figur etter Ragin 1994, kap. 5

I min kvalitative studie har jeg gjennomført 5 intervjuer i Oslo skolen, fordelt på to skoler. Skolene ble valgt ut blant noen allerede eksisterende pilotskoler. Utvalget bygger på skolens erfaringer slik disse er presentert på Utdanningsetatens hjemmesider og samtale/anbefaling gjort sammen med og av prosjektleder i Utdanningsetaten. Jeg ønsker å komme i kontakt med skoler som både har kommet langt i arbeidet og som har løst utfordringen på ulike måter. Forhåpentligvis to skoler som har gjort dette forskjellig. Dette blir et svært *pragmatisk utvalg* (Grønmo:2004). Men siden hensikten med oppgaven ikke er å trekke slutninger, ei heller å generalisere, mener jeg dette er forsvarlig. Hensikten med oppgaven er å beskrive, forklare og forstå.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Når kvalitative intervjuer benyttes som en del av datainnsamlingen, foregår dette vanligvis etter en bestemt plan. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) tar utgangspunkt i 7 stadier som beskriver intervjuprosessen. Disse 7 stadiene ligger også til grunn for min oppgave:

1. *Tematisering*; formålet med oppgaven defineres og emnet presiseres og forklares
2. *Planlegging*; intervjuene planlegges, utvalg og metode fastsettes, og til slutt lages en intervjuguide.

3. *Datainnsamling*; intervjuene gjennomføres slik som planlagt
4. *Transkribering*; intervjuene overføres fra muntlig tale til skriftlig tekst
5. *Analyse*; ut fra undersøkelsens formål velges en egnet analysemetode
6. *Verifisering*; dataene undersøkes med tanke på om de er troverdige og overførbare
7. *Rapport*; funnene presenteres i en rapport som overholder vitenskapelige kriterier og som er lesbar for andre.

Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2008 med korte mellomrom. Avtalene var på forhånd inngått med skoleleder som arrangerte det hele. Intervjuene ble gjennomført i avskjermede grupperom på begge skoler. Først ble intervjuene på skole A gjennomført, deretter på skole B.

Til intervjuene var det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg nr. 4). Spørsmålene jeg stilte var gruppert rundt noen temaer. Temaene omhandlet målene for arbeidet, prosessen som skolene har vært gjennom, spørsmål spesielt om elevenes involvering og om resultater. Skoleleder fikk i tillegg noen spørsmål som gikk på hvordan lederne kan påvirke personalet. Samtalen fløt greit, selv om informantene ble svært ivrig og måtte ”hentes inn” igjen til de aktuelle spørsmålene. Jeg stilte også oppklarende spørsmål underveis der dette var naturlig. Men jeg holdt meg i størst mulig grad til intervjuguiden.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og sitatene som er brukt i denne masteroppgaven, ble transkribert kort tid etter. De er også kvalitetssikret i ettertid.

3.4 Validitetskrav

Spørsmål knyttet til dataenes pålitelighet, kalles **reliabilitet** (engelsk reliability).

Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de

samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen 2006:46). Aktuelle spørsmål kan være i hvilken grad resultatene er representative for den enkelte eller om dette er dag-til-dag-svingninger? Hvilke oppgaver har vært gitt og hvordan har de blitt presentert? I hvilken grad er resultatene avhengig av den som har gjennomgått dem? Dette er spørsmål som også angår min oppgave og som kan svekke dataenes pålitelighet.

I følge Grønmo er det som regel ikke mulig å benytte uttrykket reliabilitet i kvalitative studier på samme måte som ved kvantitative studier. Reliabilitet vil i disse analysene knytte seg til om *”funnene er basert på faktiske forhold, om at de ikke bygger på forskerens skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen, men at de er innsamlet på en systematisk måte”* (Grønmo 2004:229).

Som det kommer frem i kapittel 4, fremstod disse to skolene forskjellig. Kan det ha skjedd noe spesielt den dagen jeg var der? Kan den ene skolen ha vært ærligere i sine svar enn den andre? Kan den ene skolen ha vist frem et glansbilde som jeg ikke har klart å avsløre? Hva har skolene lagt vekt på ovenfor meg, hva har de villet vise? Hvilken rolle har jeg selv hatt? Hvordan har informantene oppfattet meg? Kan mine egne erfaringer og oppfatninger ha farget intervjuet og ikke minst forståelsen av resultatene?

Når det gjelder validitet i kvalitative studier skiller Grønmo (2004:234-237) mellom tre typer validitet. *Kompetansevaliditet* knyttes til forskerens egen kompetanse. Dersom forskeren har god kjennskap til det som skal undersøkes styrker dette validiteten. Men det er ikke slik at forskerens kompetanse gir sikkerhet for at validiteten er høy. *Kommunikativ validitet* handler om at forskeren er i dialog og diskusjon om materialet som skal brukes i undersøkelsen. Han kan drøfte det med de som skal intervjues eller med andre kollegaer og fagpersoner. *Pragmatisk validitet* handler om at resultatene skal brukes til noe mer i etterkant, altså om de danner grunnlag for bestemte handlinger. Høy pragmatisk validitet vil undersøkelsen ha dersom den brukes som utgangspunkt for forbedringer i for eksempel elevenes leseresultater. Dersom enkelte aktører bestiller et forskningsprosjekt for å fremme

bestemte interesser som for eksempel utgivelse av et bestemt læreverk, kan forskeren fort komme i en interessekonflikt. Alle disse tre validitetskravene vil berøre masteroppgaven. Validiteten styrkes gjennom egen kompetanse, fordi jeg allerede har fulgt prosjektet i snart tre år og fordi jeg selv skal gjennomføre dette på egen skole og vet i stor grad hva skiftlig vurdering handler om. Gjennom kontinuerlig dialog med representanter fra Utdanningsetaten og andre rektorer kan jeg også styrke den kommunikative validiteten. Hvor høy pragmatisk validitet oppgaven får, vet jeg ikke ennå. Hensikten er i stor grad å beskrive og forstå. Men det kan jo komme frem interessante funn som kan få betydning for det videre arbeidet på skolene.

Validitet i kvantitative undersøkelser, kan oppsummeres gjennom *Cook og Campbells validitetssystem* (Lund 2002). Begrepet **validitet** kan også forstås som gyldighet (engelsk validity). Cook og Campbell benytter ¹fire kvalitetskrav for kausale undersøkelser. I følge Thor Arnfinn Kleven (2008), trenger vi ikke sette et så sterkt skille mellom validitet i kvantitative og kvalitative undersøkelser. Han sier at

”the relevance of the four aspects of validity applied in quantitative methodology depends on what inferences are drawn, not on data being quantitative or qualitative.”

Indre validitet kunne gjelde spørsmålet om at det faktisk er en god translatørkompetanse som sikrer vellykkede prosjekter, altså sikkerhet i kausale slutninger. Men her er det mange mulige fallgruver. *Ytre validitet* gjelder spørsmål som hva slags elever, klassetrinn og skolesituasjoner resultatene er gyldige for, altså sikkerhet i generalisering. Ytre validitet kan sammenlignes med pragmatisk validitet hos Grønmo. På bakgrunn av min undersøkelse kan jeg ikke gjøre en generalisering, men noen av funnene kan få betydning for arbeidet med overføring og implementering av nye ideer i Osloskolen, selv om dette i utgangspunktet ikke er intensjonen med undersøkelsen. Dette er heller ikke intensjonen med min oppgave.

¹ I kvantitative undersøkelser er statistisk validitet, sikkerhet i slutninger, relevant. Statistisk validitet er en av kategoriene til Cook og Campbell. Siden min oppgave ikke er kvantitativ, er ikke dette et aktuelt begrep i denne sammenheng.

Begrepsvaliditet gjelder sikkerhet i slutninger om at indikatorer måler relevante begreper. Vurderingsarbeidet inneholder mange ulike begreper. Noen av disse er forklart nærmere i kapittel 2.4.1. Det vil være avgjørende for oppgaven min at informantene er kjent med noen av begrepene og benytter disse på samme måte, altså legger det sammen innholdet i dem. Begrepsvaliditet vil også være et aktuelt tema i møte med foresatte og elever. Her er brukerne avhengige av at skolen har en felles forståelse og oppfatning av begrepene.

3.5 Forskningsetikk

Da det ble klart at jeg skulle gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, som innbar intervjuer, ble prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) som sendte meg en godkjenning. Informantene har også underskrevet en samtykkeerklæring der de fikk informasjon om prosjektet, at det ble tatt opp på bånd og at de til enhver tid har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Skolene og informantene er anonyme, og dataene skal kun brukes til dette formålet.

Forskeren bør kjenne de etiske retningslinjene, og bestrebe seg på å følge disse. Spesielt i møte med mennesker, slik som i min oppgave. Derfor ble det også viktig for meg å kjenne til min egen rolle og reflektere over denne også. I dette prosjektet har jeg en dobbeltrolle både som rektor og forsker. Fordelene ved en slik dobbeltrolle er at jeg kjenner systemene og prosjektet godt. Jeg kjenner også fagterminologien og de daglige utfordringene som rektor står overfor. Utfordringene som forsker er at jeg ikke blir objektiv. Dette kan handle om hva jeg ønsker å høre eller ikke høre? Kan jeg oppfatte den enkelte skoleleders beskrivelser eller vil jeg umiddelbart sammenligne med egen skole? Har jeg en forutinntatt ide om hvordan problemstillingene bør løses og så prøve å speile dette i konklusjonene mine? Vil jeg ha mot til å presentere noe ufordelaktig om en kollega eller min egen arbeidsgiver i en oppgave som kanskje skal leses av flere?

Kvale (1997) presenterer tre etiske retningslinjer som er viktige å forholde seg til i møte med mennesker:

Det informerte samtykke: Informantene gis nødvendig informasjon om formålet med prosjektet, og eventuelle foredeler og ulemper ved å delta. Utfordringen er å gi for mye eller for lite informasjon. Alle mine informanter hadde mottatt skriftlig informasjon i forkant, men det var tydelig at ikke alle var like kjente med den. Flere var tydeligvis vant til å skulle fortelle om hvordan de jobbet med vurdering fremfor å lytte til hvilke spørsmål jeg hadde. Kanskje var ikke formålet klart nok?

Konfidensialitet handler om å sikre informantenes anonymitet. Dette ble gjort ved å oppbevare lydbånd og papirer forsvarlig. Navn ble heller ikke oppgitt eller benyttet i intervjuene. Skolene vet heller ikke om hverandre, selv om de var svært interesserte i å få vite hvilken den andre skolen er. Jeg har fjernet dialekttypiske kjennetegn, og jeg har gjort informantene kjønnsnøytrale.

Konsekvenser av deltagelse i et slikt intervju kan være at man angrer på noe man har sagt. Informantene kan også oppleve å ikke få frem det de ønsket å få frem. Derfor har de hatt anledning til å trekke seg underveis i prosessen.

4. Presentasjon av empiri

4.1 Intervjuoversikt

Intervjuene til denne masteroppgaven ble altså gjennomført på to av pilotskolene (om pilotskoler, se kapittel 2.2.4.) i Oslo kommune. Skolene ligger i ulike bydeler.

Skolene har vært pilotskoler siden starten i 2005, men viste seg likevel både å ha løst oppgaven på ulike måter, og kommet svært ulikt i arbeidet med vurdering. Det ble presisert at skolene ikke lenger er pilotskoler, men at arbeidet nå har gått over i vanlig drift. Til sammen ble det gjennomført 5 intervjuer enkeltvis og i gruppe. Under presenterer jeg en oversikt over skolene og intervjuene som ble gjennomført der:

| | SKOLE A | SKOLE B |
|-----------------------------------|---|---|
| Trinn | 1-7. trinn | 1-10. trinn |
| Intervju med leder | Intervju med undervisningsinspektør gjennomført | Intervju med undervisningsinspektør gjennomført |
| Intervju med prosjektleder | Intervju med prosjektleder gjennomført | |
| Intervju med lærere | Gruppeintervju med 6 lærere på 5. trinn gjennomført | Intervju med en lærer på 5. trinn gjennomført. |

I intervjuene hadde jeg fokus på noen hovedområder nemlig målet for arbeidet, prosessen som skolene har vært gjennom og elevenes involvering og resultater. I tillegg ble de stilt egne spørsmål til skolelederne som handlet om på hvilken måte lærerne har vært involvert i arbeidet, og måter å følge opp de ansatte på.

Trinnet som ble valgt, 5. trinn, markerer en overgang mellom småtrinn og mellomtrinn. Elevene har nådd en viss alder, slik at de i mitt tilfelle har deltatt i

Vurdering for læring nå i tre år, og de er også så store at de selv kan være med på å utarbeide vurderingskriterier.

I sitatene som følger videre i oppgaven har jeg valgt å være så tro mot intervjuobjektene uttalelser som mulig. Jeg har derimot utelatt dialekttypiske kjennetegn for å bevare identitetene anonyme. ”Hm’er” er utelatt sammen med andre lyder. (...) markerer et avbrudd i setningen eller at setningen tar en annen vending. Der hvor navn ble nevnt, er disse selvfølgelig utelatt. Jeg har også gjort informantene kjønnsnøytrale.

4.2 Skole A – Underveis med mange utfordringer

Skole A er som vist i skjemaet under pkt. 4.1 en barneskole med elever fra 1-7. trinn. Klassene er aldershomogene og lærerne samarbeider på trinn. Elevene deles inn i mestringsgrupper i fagene norsk og matematikk. På skole A ble det gjennomført 3 intervjuer. Skolen har vært pilotskole innen skriftlig vurdering siden oppstarten i 2005. Nå er ordningen med pilotskoler på barnetrinnet avviklet og arbeidet er en del av den vanlige driften. Skolen er besøksskole for vurdering.

4.2.1 Om å være pilotskole

Da tilbudet om å bli pilotskole innen *Skriftlig vurdering på barnetrinnet* gikk ut til skolene, ønsket undervisningsinspektør, med spesielt ansvar for det pedagogiske arbeidet på skole A, å melde skolen med på dette. De andre lederne støttet initiativet. Under alle tre intervjuene kom det fram at prosjektet *Skriftlig vurdering på barnetrinnet* og det som kalles *Vurdering for læring (VFL)*, nærmest forstås som to prosjekter. Dette begrunnes med en oppfatning om at pilotskolene i VFL hadde sin oppstart høsten 2005, og at det i etterkant kom et bystyrevedtak. Vedtaket fra bystyret kom samme høst (se kapittel 1.1). Skoleleder sier følgende:

Den skriftlige vurderingen av det...skal på en måte ikke være så fremtredende....

Bare sånn at du er klar over det, og det er også fra Utdanningsetatens side, de vil ikke ha altfor mye fokus på den skriftligheten.... De har prøvd å dempe ned....

Prosjektleder forteller følgende:

...ja, det var et bystyrevedtak... og ...dette her blei jo, for oss som var pilotskole blei det nesten litt forvirring, for vi var godt i gang med en type vurdering der vi hadde elevene med ...det handlet om læringsstrategier og læringsprosesser... og så kom denne skriftlige vurderingen som et nytt prosjekt.

Det er jo et pålegg som har kommet. Det er jo bare et politisk vedtak – vær så god, gjør det.... Siden vi var pilotskole så fikk vi vite litt om det... og var med da Utdanningsetaten kom med dette skjemaet som alle skal bruke og vi fikk lov til å komme med synspunkter på hvordan det skjemaet skulle se ut.... De andre (lærerne) måtte jo bare godta det slik det kom.... Det kom veldig sent Laget ikke noe felles for skolen, men hvert trinn laget en mal.

En av lærerne uttrykker det slik:

Vi føler ikke at vi er en pilotskole, alle vet ikke en gang at vi er det.... Vi har holdt på så lenge med mål og kriterier at det er helt selvsagt for oss.... Det finnes et lite, tynt hefte om vurdering, og det henviser vi til hele tiden. Det synes jeg er for dårlig når vi har holdt på så lenge med vurdering, så synes jeg det er veldig lite nytt oppe i det.

Skoleleder forteller at når skolen nå er besøksskole for vurdering, gjør det at man må vise frem hva man driver med og således fremtvinger kontinuerlig arbeid og fokus på vurdering. I følge leder:

*Jo mer du jobber med det, jo mer det blir innarbeida, jo vanskeligere er det å...
motarbeide det, da blir du på en måte uttafor.*

Men likevel sier leder at

Det er flere og flere som gjør flere og flere ting, for å si det sånn.

4.2.2 Prosesser

For å komme i gang med prosjektet, valgte skolens ledelse å forespørre en lærer fra hvert trinn om å være med i skoleringen. Disse har deltatt på Utdanningsetatens interne opplæring og kurs, og dannet senere en komité for arbeidet med vurdering. Tanken var å få spredning i kunnskapen, og at de skolerte lærerne kunne motivere de andre kollegaene på trinnet sitt. En lærer forteller at de allerede hadde jobbet med vurdering på trinnet og ble spurt om å være forsøksteam i det nye prosjektet, og takket ja til dette. I følge lærer opplevde teamet at hele skolen plutselig var påmeldt, og at de selv ikke ble spurt om å være med videre. Jeg måtte derfor spørre hvem det var som bestemte dette. Lærer sier:

Vi som opprinnelig sa ja til prosjektet, vi ble ikke forespurt om å være foregangsteam for det, for da var plutselig hele skolen meldt på, og da skulle alle. ...ja det var ledelsen som bestemte dette.

Jeg synes jo kanskje at når vi meldte oss på det trinnet til dette her, så plutselig var hele skolen kastet inn i det, da ble på en måte ikke, jeg følte at det ble ikke vårt prosjekt, det ble ledelsens prosjekt. Og en av kommentarene fra (leders navn) nylig i en diskusjon vi hadde med vedkommende om dette her, likte jeg ikke - Vi får jo penger for det.

Det er kjempeviktig at alle føler at de har det under huden.

De (ledelsen) har nå kommet lengre i tankeprosessen, vi skal utføre det.

Vi følte at dette kom veldig ovenfra.

Under prosjektets gang, har det vært brukt mye tid på å jobbe med mål og kriterier, slik at alle lærere nå er i stand til å utforme disse til en undervisningstime, på ukeplan og lignende. Det har vært satt av tid til ulike oppgaver og øvelser, samt erfaringsdeling. Lærerne har jobbet mye med å utforme en funksjonell årsplan på skolen. Denne brukes aktivt i vurderingsarbeidet. Årsplanen har foreløpig ikke en inndeling der målene er fordelt på ulike trinn, men den legges ut i et fellesrom i Fronter (læringsplattformen), slik at lærerne selv kan sjekke hva som er gjennomgått tidligere og ikke. Målene i læreplanen omformuleres til det de kaller læringsmål. Læringsmålene skal være konkrete og forståelige for elevene. Disse finner elevene på ukeplanen sin. Til læringsmålene hører et sett med kriterier for måloppnåelse. Kriteriene utarbeides i stor grad av lærerne.

4.2.3 Om vurdering

Fra høsten 2008 er det pålagt å gjennomføre skriftlig vurdering i fire fag: norsk, matematikk, engelsk og naturfag (se kapittel 1.1). Skolen har likevel valgt å bare gi vurdering i to fag høsten 2008, og fire i løpet av våren 2009.

Når det gjelder målet med arbeidet begrunnes dette ulikt. Leder sier at vurderingsmål er å tilrettelegge for mestringsgrupper, samt:

å få bedre oversikt over elevenes ståsted og elevenes læring og at elevene blir mer delaktige i sin egen læring.

Prosjektleder sier at

målet er jo å bli en skole som er gjennomsyra av Vurdering for læring.

Lærergruppa sier at

målet med vurderingen det er vel dokumentasjonen.. det vi har blitt forespeilet er at det er viktig å dokumentere.

På spørsmål fra meg om skolen lykkes med vurderingsarbeidet, svarer undervisningsinspektør at lærerne opplever at de lykkes, men samtidig at lærerne tror de har kommet lenger enn de har. Skolen har som eget mål at det skal foregå vurdering i klasserommet hver dag, og at alle skal få si noe. Prosjektleder understreker dette med å si at det i 95 % av klasserommene foregår vurdering hver dag. Lærergruppa mener at de ikke lykkes. Dette begrunnes både med at det tar veldig mye tid, og at vurdering ikke har blitt en del av dem ennå, men noe de gjør fordi det er pålagt dem. Store frustrasjoner og merarbeid uttrykkes. Faglærerne i gruppa overlater vurderingsarbeidet til kontaktlærerne, men det kommer likevel frem at de har mål og utformer kriterier for timene sine.

Dette sier en av lærerne om det å jobbe med vurdering:

Skal jeg tørre å være litt stygg igjen? Jeg synes at jeg har blitt en dårligere lærer etter dette. Det er sikkert å banne i kjerka. Men det argumenterer jeg med fordi at dette tar så mye tid, og at det ligger rapporteringer bak det som tar vanvittig mye tid... også vil man kanskje gjøre det beste ut av det som vi på en måte er pålagt å gjøre. Og jeg påstår at for noen år siden så lagde jeg mye festligere undervisning i klassen. Ungene fikk gjøre mye mer sånn learning by doing og sånne ting. Nå er jeg så rettet mot det faglige; å prestere og prestere. Jeg er i ferd med å ta meg sammen for ikke å bli en kjedelig kateterlærer, å tørre. Jeg vet ikke åssen jeg skal klare å slippe. Jeg har lyst til å slippe det for å ... og så tenker jeg at som lærer tror jeg vi har hatt alt dette inne. Det er det mange som ikke er enige med meg i, vet jeg. Men jeg mener at det ligger i opplæringen i det å være lærer, og alt det jeg gjør nå er å skriftliggjøre det og rapportere det. Det tar tid vekk fra gode undervisningsopplegg.

Det jeg tidligere hadde skrevet i stikkordsform, måtte jeg nå skrive inn i et skjema og formulere meg nøye, noe som tok meg mye tid.

Du skal vite hvor mye tid vi har brukt på å skrive skriftlig vurdering.... Jeg brukte 10 klokketimer på å skrive det inn. Da snakker jeg ikke om den

kartleggingen som er gjort på forhånd. Da satt jeg med alle papirene.

Skrivearbeidet tok 10 timer.

Når det gjelder ulike vurderingsbegreper sier leder og prosjektleder at de har jobbet både FOR/AV læring, Blooms taksonomi og summativ/formativ vurdering. Lærerne innrømmer at de har hørt om dem, men de brukes altså ikke aktivt.

4.2.4 Elever og resultater

I Bystyrets begrunnelse for skriftlig vurdering (se kapittel 1.1), legges det vekt på tilpasset opplæring. Lærerne på skole A hevder at skriftlig vurdering ikke støtter intensjonen om tilpasset opplæring og kommer med følgende kommentar:

Skriftlig vurdering ha'kke noe med tilpassa opplæring å gjøre i det hele tatt.

Når vi har vurdert elevene til å trenge tilpassa opplæring, så har vi gjort det lenge før vi begynte med skriftlig vurdering. Det har ingenting å si.... Det er jo en del av lærerjobben vår da.... Vi har visst hvor elevene står, vi har visst hvem som trenger hva, og så er det noen som ønsker at vi skal skriftliggjøre det.

Skoleleder understreker igjen at vurderingen danner et godt utgangspunkt for å sette sammen mestringsgrupper, altså nivå-delte grupper i fagene norsk og matematikk, og at dette er en måte å ivareta den tilpassede opplæringen på. Lærerne nevner bare så vidt disse gruppene.

En av intensjonene i VFL er at elevene skal vurdere seg selv, og de skal også være med å utforme kriterier for måloppnåelse. Leder er klar over at her ligger det en utfordring, og at de ikke har kommet så langt på dette området. Prosjektleder mener dette om vurdering og kompetansemål:

Elevene er ikke i stand til å vurdere seg sjøl i forhold til kompetansemål som helhet.... Men de er veldig god på å vurdere seg på enkelte små læringsmål underveis i forhold til gitte kriterier.... Vi er ikke helt enige om hva vi skal

bruke, men vi sier vel kanskje høy og lav... Hva gjør en elev på lavt nivå, og hva gjør en elev på høyt nivå?

Har vi lov til å si at noen elever ikke skal nå kompetansemålene? ...Faktisk alle skal nå dem, også de på lav.... Vi har ikke lov til å si at noen ikke skal nå kompetansemålene.

Er det realistisk? spør jeg.

Da må vi definere. Hva er lav grad? Er det kun å ha lave ferdigheter? Skolen skal i utgangspunktet bestrebe at alle når kompetansemålene.

Lærerne støtter heller ikke intensjonen om at elevene skal bidra mer aktivt i eget læringsarbeid.

Har med mitt elevsyn å gjøre også.... De er 10 år. Det er ikke det at jeg ikke har tro på elever, Jeg ser hvor vanskelig det er å vurdere seg selv som voksen, ...som menneske har man på en måte masse strategier for å la vær å gjøre ting, selv om man har mål og sann, ...det å velge sanne tunge oppgaver til elever, er på en måte å skyte litt over mål.... Det er for lett at det blir kritikk av det du har gjort, fryktelig vondt er når du er 10 år og har gjort ditt beste.

To stjerner og ett ønske er bra.

De når de ikke, og hvis ikke myndighetene skjønner det, at man har elever,...jeg synes jo ikke det er riktig heller. Vi vet jo veldig godt at det er elever som ikke klarer å nå dem. Så må vi prøve å tenke at de kan nå noen av dem eller nå dem på sin måte.... Vi har forskjellige forventninger til elevene.

Tilbakemelding til elevene om deres måloppnåelse og resultater gis både muntlig og skriftlig. Den skriftlige vurderingen gis formelt to ganger i året, og ellers etter prøver og ulike oppgaver. Elevene får tilbakemelding på arbeidet sitt i elevsamtaler, på utviklingssamtaler med foreldrene, og av andre elever i klassen gjennom

kameratvurdering. Måloppnåelse sees også som resultater på nasjonale prøver, LUS (leseutviklingsskjema), Oslo-prøvene og de nasjonale obligatoriske prøvene.

Selv om hovedinntrykket fra skole A er en negativ holdning til arbeidet, uttrykker lærerne seg likevel slik når jeg spør om vurderingsarbeidet har endret elevenes måte å tenke rundt eget arbeid på:

Ja, i de klassene hvor det er stort fokus på hvert barn, så har det det. En av mine elever sa at før så telte jeg antall oppgaver på arbeidsplanen, og strøk ut når jeg var ferdig, nå bruker jeg hodet i stedet...

Ja, fordi at de...jeg har hørt de si jeg må øve mer på rettskriving.

Elevene blir mer bevisste på hva som forventes av de da. Det kan jo være bra. Jeg tror det er litt sånn ...ja noen, mens andre....

Et mindetall tror jeg er obs på det selv. Veldig mange tenker nok at ja jeg får jo beskjed om hva jeg skal gjøre.

Skoleleder er svært forsiktig med å antyde noen endringer i resultater som følge av arbeidet med vurdering. Det er for tidlig i prosessen. Prosjektleder mener å se en endring hos de som er underytere:

I forhold til Vurdering for læring, så ser jeg at elever som underytte, yter mer. Fordi kriteriene på et stykke jobb er så konkret at det vises med en gang.... Det er vanskelig å være underyter.

4.2.5 Foresatte

I tillegg til tilpasset opplæring, la Bystyret også vekt på kommunikasjonen mellom skole og hjem (se kapittel 1.1). Jeg ønsket derfor å få vite hvordan dette kom til uttrykk i skolens arbeid med vurdering.

Lærergruppa hadde erfart at foreldrene ikke var opptatte av den skriftlige vurderingen, men ville at de skulle fortelle om eleven slik som tidligere. En lærer sier:

Jeg gav dem arket, og sa at dette er skriftlig vurdering, dette skal jeg snakke om nå. Det var en som sa "Dette var bra". De andre gjorde sånn.. (lærer tok et ark, brettet det i to og la det vekk). De så ikke på det.

Dette ække noe nytt, tenker jeg, i alle år så har vi skrevet.. vi har levert til sosiallærer, skrevet det ofte i stikkordsform, nå må vi, føler jeg, formulere oss slik at foresatte forstår.

Vi har jo foresatte her som nærmest er analfabeter, og så har vi også i den motsatte enden.

Prosjektleder kommenterer kommunikasjonen mellom skole og hjem slik:

Jeg vet ikke om den skriftlige vurderingen i den formen den er nå, er den riktige.... I en skole med veldig mange foresatte fra andre kulturer og som ikke har det verdisystemet at kunnskap og kompetanse i så stor grad er grunnleggende ver.., altså de har andre verdier som står høyere enn det... . Hva de får ut av den skriftlige vurderingen, det vet ikke jeg.... Hvor vidt den er nyttig for alle foresatte og interessant, det vet jeg ikke.

Skoleleder er klar over at noen lærere påstår at foreldrene ikke bryr seg om hva som står i vurderingen, men tror ikke at dette stemmer.

4.3 Skole B – Vurdering for læring i praksis

Skole B er en 1-10 skole. Skolen ligger i en annen bydel enn skole A. Elevene er også på denne skolen organisert i aldershomogene klasser. Lærerne samarbeider i team på klassetrinn. Skole B har også vært pilotskole for barnetrinnet siden høsten 2005, og er nå pilotskole for prosjektet *Vurdering for læring* (VFL) på ungdomstrinnet. Skolen ønsket å være besøksskole, men ble ikke valgt ut til dette. På skole B ble det

gjennomført to intervjuer. Ett med undervisningsinspektør, som også er ansvarlig leder for prosjektet, og et med en lærer på 5. trinn.

4.3.1 Om å være pilotskole

Lederne på skole B ønsket og trengte en ny og bedre vurderingspraksis på egen skole. Da tilbudet om å være pilotskole kom, ønsket de å benytte seg av det. Skoleleder begrunner valget slik:

Vi følte vi trengte en ny og bedre vurderingspraksis på egen skole. Vi følte at våre tilbakemeldinger til elever og foresattevar altfor generelle, altfor vage og subjektive.... Dette var et verktøy for å hjelpe oss med det. I tillegg så etterlyste foreldrene mer konkrete tilbakemeldinger. Vi har mange foresatte som er veldig opptatte av å følge med og hjelpe egne barn, og det var vanskelig å vite hva skal vi hjelpe til med. Så var det elevundersøkelsen som viste at vi var altfor dårlige på å... elevene kjente for dårlig til målene. De hadde ikke elevmedvirkning, følte de – i stor nok grad. Vi var ikke gode nok på underveisvurderingen. For å oppfylle kravene i Kunnskapsløftet og læringsplakaten, endring i forskriften fra august i fjor, så måtte vi gjøre en endring.

Spesielt det første halvåret var det vanskelig å være pilotskole. Inntrykket var at Utdanningsetaten heller ikke visste helt klart hva dette skulle gå ut på, og skolenes oppgave ble i stor grad og prøve ut og utarbeide materiale underveis. På spørsmål fra meg om de hadde nok informasjon på forhånd, svares det slik:

Nei, vi visste ikke helt hva det gikk ut på. Vi kjente våre behov.

Vi visste jo at dette var på bakgrunn av bystyrevedtaket om en bedre vurderingspraksis og skriftlig vurdering på barnetrinnet, men det har jo blitt så mye, mye mer.

Dette ”noe mer” har for skolens vedkommende ført til et utstrakt samarbeid med skoler i andre land, og besøk til blant annet Canada, England og Skottland. Skolen har ulike prosjekter innen E-twinning og Comenius, og knytter disse sammen med *Vurdering for læring*. Skolen har også tatt imot besøk fra inn- og utland. Leder forteller:

Vi kjører Comenius-prosjekt med de samme prinsippene, vi har mål og vurderingskriterier, vi vurderer underveis.... Det er dette det handler om. Økt læring er hovedfokus for alle prosjektene vi har. Så har vi disse E-twinning prosjektene der det ene går direkte på Vurdering for læring.... Egentlig så henger prosjektene veldig godt sammen. Og det har vi vært litt bevisste på å vise i personalet også, noen sier at oi, det er så masse prosjekter, men at de ser at det er en rød tråd i det.

Skolen fremhever *Vurdering for læring* som en av fanesakene, og mener at den skriftlige vurderingen er en del av dette. Lærer sier følgende:

Jobber mest med daglig Vurdering for læring. For skriftlig vurdering er jo bare veldig sjelden.

4.3.2 Prosesser

Da prosjektet skulle i gang, valgte skolens ledelse å forespørre lærerne om det var noen som ønsket å være med. Tre team/trinn meldte seg. Disse lærerne deltok på seminarer i regi av Utdanningsetaten, prøvde ut ulike former for vurdering og delte erfaringer med de andre lærerne. Inspektør forteller om oppstarten:

Jeg ville at dette her skulle være frivillig i starten, er det noen her som har lyst? Du måtte ha noen som var motiverte og hadde lyst til dette. Da fikk jeg 3 trinn. Da tenkte jeg flott. Da er det en god start. Da har du en gruppe lærere som er motiverte og har lyst til å prøve ut. Vi delte erfaringer med de andre på teamet, på avdeling, på fellestid, og så har det spredt seg gradvis. Og så har vi lagt inn oppgaver i fellestid. Vist masse bilder og vist ulike måter det kan

gjøres på, hatt en sånn veldig lav terskel. Prøvd litt og gitt mulighet for å prøve og feile og prøve igjen. De har fått tillitt til å prøve ut ting, vi har satt av mye tid til erfaringsdeling, felles.

Skolen er ikke lenger pilotskole på barnetrinnet. Derfor har skolen valgt å lage noen minstekrav for hva lærerne skal gjøre innenfor *Vurdering for læring*. Dette beskrives slik av leder:

Nå er du lærer på skole B, på barnetrinnet, så gjør vi det sånn.

Lærer på 5. trinn har jobbet ved skolen i halvannet år, og har derfor ikke vært med fra starten av. Likevel sier lærer dette om å komme inn i et slikt prosjekt:

Vi har hatt ganske mye felles informasjon, som gjør at for eksempel jeg som hoppet inn på et seint tidspunkt også på en måte får det med meg. Så er jeg heldig da som har fått ny kollega på det nye teamet mitt i år, som jobbet mye med det i fjor, og da smitter det over. Når man bytter litt rundt på teamene, så plutselig så blir alle litt flinkere.

Når lærer planlegger sin undervisning, tas det utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. Disse er fordelt på trinn, i det skolen kaller sin progresjonsplan. Lærer på 5. trinn forteller at de har ansvar for ulike fag. Lærer lager derfor konkrete mål og kriterier til en 14-dagers plan innenfor sitt fag.

Skolen hadde selv utarbeidet to ulike vurderingsskjema, et for barnetrinnet og et for ungdomstrinnet. Skjemaet skulle vise hvor eleven stod i forhold til oppsatte mål og individuelle mål. Her var både faglig og sosial kompetanse med. Skolens skjema var ikke ulikt det som nå er obligatorisk og tatt i bruk. I de første skjemaene ble også foreldrene bedt om å vurdere elevens måloppnåelse i egne rubrikker. Men de foresatte opplevde det vanskelig å vurdere ulike arbeider som eleven for eksempel gjorde på skolen i skoletiden. Derfor gikk man bort fra dette, slik at i dag blir foreldrene informert i stedet. Den skriftlige vurderingen er nå bare en liten del av vurderingsarbeidet. Men den beskrives som viktig i forhold til å dokumentere at

vurdering er gitt. I tillegg til nevnte skjema, bruker skolen også mappevurdering. Til alle foreldresamtaler møter derfor lærer både med elevens skjema og portefølje. Leder understreker at selv om de er på god vei, vil prosessen ta tid:

All organisasjonsteori viser at skal man endre en praksis på en skole, snu et personale, så tar det fra 3 til 5 år. Og det synes jeg egentlig passer godt. Nå er vi i det tredje året, og veldig mange har snudd, og er i full sving, og så er det noen som er fortsatt er litt usikre, men er på god gli. Om to år tenker jeg at dette er en helt naturlig for alle.... Alle er veldig positive til dette, de ser at det har god effekt.

4.3.3 Om vurdering

Målet for vurderingsarbeidet ved skole B, beskrives på følgende måte av lærer:

Målet med Vurdering for læring som sådan, må jo være å få bedre læringsutbytte, det jo en del av dette å se resultatene rett og slett, barna skal bli flinkere.

Leder følger opp med omtrent de samme ordene:

Målet med prosjektet det er økt læring. Enkelt og greit.... Veldig læringsfokus. Tydelige mål, vurderingskriterier, ulike typer vurdering.

I det daglige arbeidet forteller lærer at elever ikke lenger får tilbakemelding på absolutt alt de gjør. Lærer retter heller ikke alle bøker og oppgaver. Eleven blir spurt om kriteriene er oppfylt, og hvis de ikke er det, bruker eleven mer tid på oppgaven til den er klar. Eleven sørger for fortsatt arbeid til et godt resultat er oppnådd. På denne måten ønsker man å oppnå større bevissthet hos eleven. Mål og kriterier er da godt kjent på forhånd.

Lærerne på skole A var svært opptatte av stor tidsbruk til vurdering. Siden dette ikke kom frem under intervjuet med lærer på skole B, måtte jeg spørre om lærer opplevde dette som et merarbeid og fikk følgende svar:

Nei, ikke foreløpig i hvert fall.... Det ville jo blitt mye retting uansett. Og hvis man er flink med det, så ser jeg at du kan redusere rettemengden din litt. Det blir jo en del skjemaføring da med vurdering og sånn. Men det går faktisk an å ikke rette alt mulig rart. Hvis de kommer med et resultat som er for dårlig, så får du be dem om å rette det opp før du gidder å rette det.

Dette bekreftes av skoleleder på følgende måte:

Nei, for det er andre ting vi kutter ut. Ikke alle som er like flinke til å kutte ut andre ting, som føler at de må se gjennom kladdebøker i den to ukers perioden de har jobbet og se over alt. I stedet for å ha fokus på... altså du trenger ikke å se på hele treningsperioden. Du kan ha fokus på den testen i slutten av den to-ukersperioden som viser hva eleven kan for eksempel i matematikk. Om den behersker det den skal. Du trenger ikke å se på alle utregninger fram til da. Du trenger ikke å lese alle første utkast og kladd. Vi har fokuset litt andre steder enn før. ...Noen vil gjerne ha kontroll på alt og samler inn alle bøker hver fredag, men vi prøver liksom.... Det har ikke så god effekt.

Denne masteroppgaven handler om barnetrinnet, men jeg tar med noen funn som gjelder ungdomstrinnet også. På ungdomstrinnet praktiseres det tre ulike løyper (nivåer) som elevene kan velge å følge på arbeidsplanen sin. Kriteriene i de ulike løypene/nivåene baserer seg på Blooms taksonomi. Skal eleven oppnå en høy karakter, må eleven derfor oppnå kriteriene på det øverste nivået. Dette er kjent for elevene. Når karakteren kommer, bør det ikke være ukjent for eleven hva den blir.

På barnetrinnet har man vanligvis 4-5 kriterier i forbindelse med et arbeid. Disse kan tilpasses for enkeltelever ved at det for noen er nok å ha oppfylt to kriterier.

Det brukes aldri vurderingsbegreper som høy –lav – middels på skolen. Disse betegnes som ikke-hensiktsmessige begreper. Leder understreker at arbeidet med *Vurdering for læring*, ikke må forveksles med Utdanningsdirektoratets prosjekt, som nettopp bruker disse betegnelser på måloppnåelse. Man ønsker hele tiden å vinkle elevens innsats positivt. Eksempel som nevnes på vurdering er:

Det er bra nok hvis du har med de og de kriteriene, det er enda bedre hvis du har med.

Skolen har gjort noen konkrete valg i forhold til begreper, og bruker derfor bevisst ordet *kriterier* i stedet for kjennetegn, og de bruker ordet *kameratvurdering*, i stedet for medelevsvurdering.

Jeg spurte også denne skolen om de lykkes med arbeidet, og leder begrunner sitt ja slik:

Det synes jeg absolutt. Vi ser at de elevene som jobber systematisk med dette over tid, de har gode resultater. Foreldrene er kjempefornøyde, for det er mye lettere for dem å følge opp skolearbeidet og hjelpe til med lekser. De ser på kriteriene, hva er det som forventes på de ulike nivåene.... Elevene er veldig begeistret, de etterspør mål og kriterier de. Og det var jo helt naturlig at vi fortsatte det prosjektet på ungdomstrinnet for de var vant til å jobbe på den måten, og det var jo som å gå mange steg tilbake hvis de ikke skulle ha å mål og kriterier og egenvurdering og undervisvurdering.... Og vi ser at det har veldig god effekt. Det er det som er motivasjons-faktoren i det.

Videre bekreftes det at de også ser endringer i pedagogisk praksis:

Ja, veldig tydelig. Veldig mye metoder, de er mye mer fokusert på mål, større læringsfokus, de er mer bevisste når de skal vurdere, hva er det vi skal vurdere, og vurderer vi likt? Vi er mye mer bevisste på at elevene skal være aktive, både barneskole og ungdomsskole. At vi har fokus på fremovermeldinger. Hva skal eleven gjøre for å bli enda bedre.... I det du planlegger en time, skal du også vite hvordan du skal vurdere.

4.3.4 Elever og resultater

Som nevnt tidligere var Bystyret i Oslo opptatt av tilpasset opplæring og kommunikasjonen mellom skole og hjem. Lærer forteller hvordan dette ivaretas i klasserommet.

Nå har jo alle barna egne mål å jobbe mot.... Enkelte ting som de trenger å forbedre. Da får de egne oppgavehefter, og så får man aktivisert foreldrene litt. Jeg passer også på å skrive hvem som skal hjelpe dem og følge opp hjemme.

Jeg spør også om elevene er med å utforme kriterier selv. Der har ikke 5. klasse kommet så langt ennå, men dette er helt klart et mål.

Det skal vi begynne med snart.... Det vi har gjort er jo i forhold til at det at de sjøl går gjennom kriteriene og ser på sin egen lekse før de leverer den. De gjorde vi de første 3-4 ukene hvor vi hadde de samme kriteriene. Da bruker du mattetimen, ser gjennom, er det riktig, hvis det ikke er riktig, så gjør du det om igjen da. Det er jo en måte å vurdere seg sjøl på.

Videre forteller lærer at elevene bare i liten grad vurderer hverandre, fordi elevene fremdeles trenger trening i å fremheve det som er positivt. De er heller ikke med på å lage kriterier.

I følge inspektør gjøres dette jevnlig:

De er med og velger ut vurderingskriterier. Der har vi en sånn egen teknikk på det. Som starter med en slags idemyldring, der man sorterer det som kommer opp, og lager fine fargerike plakater, en oppsummering av det som har kommet. Og hvis det er noe som mangler, så tilfører lærer det. Vi er fagpersoner og vet hva som skal med, om det er labrapport på ungdomstrinnet eller leserinnlegg på syvende. Men at vi lar elevene komme med innspill.... Så kjører vi det opp på en plakat, som vi gjerne laminerer, og tar sånn fargerik papp på og henger den tydelig opp på veggen.

Når skolen skal vurdere om målene er nådd, gjøres dette muntlig eller skriftlig, via oppgaver, tester eller prøver. 5. trinn har naturlig nok brukt mye tid på nasjonale prøver denne høsten, og lar disse gå inn som en viktig del av vurderingsarbeidet. Foreldrene er også svært opptatte av resultatene på disse. Den intervjuede læreren mener at skriftlig vurdering støtter den faglige vurderingen av enkeltelever, og at dette gir en god tilbakemelding om hvor hver enkelt står i forhold til kompetansemålene i læreplanen.

Først og fremst er det selvfølgelig skriftlige vurderingen som går direkte på det. Og så vil jeg tro, når vi etter hvert kommer i gang med periodeprøver, som vi har tenkt å ha, da vil de jo bli testet direkte på de målene som står i periodeplanen.

Man kan ha flere oppgaver hvor det er vurdering, hvor eleven skal vurdere seg selv, og hvor vi kan også vurdere både muntlig og på sånne skjema... og kan gi tilbakemelding også for hele grupper... de får streker og stjerner og sånn hele gjengen.

Elevsamtalen blir gjennomført etter utviklingssamtalen. Da kan lærer og elev sammen følge opp målene fra den første samtalen. Et viktig poeng er at man da legger til rette for forbedring før man glemmer, og før man får en ny arbeidsperiode.

Har du gått gjennom, så slipper du å være nervøs når du leverer for du vet jo om det er bra eller ikke før du leverer egentlig.

Det fine med det er jo at vi kan passe på, vi finner ut hva de trenger å øve mer på og kan bruke det videre. Og ofte er de motiverte for å gjøre en ekstra innsats og når de ser hva de trenger å øve mer på.

På skole B sier også lærer at det er for tidlig å si noe om resultater. Leder uttrykker det slik:

Det er kanskje litt tidlig å si. Vi har jevne resultater, men det vi kan se en tendens til, er at de elevene som har jobbet systematisk med dette over tid, de

gjør det bedre enn andre. Men det blir å se tendenser, vi har ikke noe spesielt som kan måle. Vi driver jo alle med vurdering, men på litt ulike nivå. Men vi har ikke noe som kan direkte peke tilbake på Vurdering for læring i og med... vi har ikke noen prøver som går direkte på det. Men vi ser en tendens til at de som har jobbet systematisk med dette over tid, at de scorer bra.

Undervisningsinspektør er opptatt av hvilken effekt tilbakemeldinger har, og viser til Black & William (se også kapittel 2.4.2):

Forskning viser jo at best læringseffekt er å gi en kommentar som peker videre i læringsprosessen. Black & William, forskere fra England, sier at hvis du gir kun karakter så har det ingen læringseffekt. Gir du karakter med kommentar, så har det noe læringseffekt, gir du tilbakemelding uten karakter, så har det absolutt best effekt. Vi prøver å skille på når vi bruker karakter og når vi ikke bruker. Vi bruker ikke karakter på alt mulig, som vi gjorde før, gloseprøver, all slags innleveringer.... Vi har blitt flinkere til å skille mellom når det er treningstid og når det er test.

Videre presiserer leder at Vurdering for læring har endret elevenes måte å tenke rundt eget arbeid:

De har blitt mye mer bevisst. Hva er det som er viktig å kunne her. Veldig, veldig bevisste elever i forhold til oppsatte mål, absolutt. De har blitt veldig engasjerte og motiverte, og ser hvor de står sjøl i forhold til eget arbeid, og så er de opptatte av hva de kan gjøre for å bli enda bedre.

4.3.5 Foresatte

På skole A var det en klar oppfatning fra lærernes side at foreldrene ikke var interesserte i den skriftlige vurderingen. På skole B derimot, mener lærerne at det er en stor fordel og beskriver arbeidet slik:

Det å ha det skriftlig, tvinger deg til å være tydeligere i tilbakemeldingene.

Foresatte synes det er litt all right. Sjøl synes jeg det var artig, ...også at vi blir tvunget til å presse fram for de som er flinke som har oppnådd alt de har av mål for trinnet, ...vi må jo ha noen mål for deg også.

Om de nye malene:

Jeg synes det er bra at vi jobber litt likere, det liker jeg.

Lærer mener at de nye skjemaene er et godt hjelpemiddel i foreldresamtalen. Skolen har mange minoritetsspråklige elever, og skjemaet fungerer forskjellig i møte med disse foreldrene. Lærer fortsetter:

Jeg legger opp samtalene veldig forskjellig alt etter som hvilke foresatte som skal innom. Og er det foresatte som snakker lite norsk og sånn, så må du rett og slett forklare hva det står og hva det betyr det som står der og i forhold til at de vet noe om hvordan ungen gjør det på skolen. Det ville du jo sagt noe om uansett.

Inspektør understøtter dette. De minoritetsspråklige elevene og deres foresatte med svakere norskkunnskaper, var også et av argumentene på skole A som gjorde tilbakemeldingen vanskeligere. Skole B har også en stor andel minoritets elever, men har løst dette på en annen måte. I tillegg har skolens FAU engasjert seg direkte i arbeidet:

Altså kontakten, informasjonen til hjemmene og elevene har blitt mye bedre, mer konkret, de får en konkret tilbakemelding på hva eleven er god på og hva eleven må jobbe mer med. Da er det de fire basisfagene alle skal gi tilbakemelding i, i følge bystyrevedtaket.... Vi har jo pleid å gi alle fag, de fire fagene er jo minimumskrav.

Den viktigste rubrikken det er "mål for videre arbeid" som da skal utarbeides sammen med elever og foresatte og lærer på konferansetimen. Så blir det utgangspunkt for neste konferansetime.

Vi har opprettet ressurs-nettverk for de 7 største språkgruppene hos oss. Sånn at hvis de får med hjem en informasjon som de er usikre på, som de ikke forstår, så kan de ta kontakt med sitt nettverk. De har faste møter en gang i uka.... Det er alltid noen i gruppa som kan mer enn andre, de bruker hverandre som en ressurs. Men mange av våre ivrigste foresatteer minoritetsspråklige og snakker utmerket norsk.

Vi har laget et eget infoskriv til FAU, fordi de er veldig, veldig engasjerte. Vi har et eget temamøte før sommerferien, for foreldrene opplevde det...de hadde barn på ulike trinn, og så opplevde de ulik praksis.

I og med at dette har vært et pilotprosjekt, da var vi i en piloteringsfase, så har vi kommet ulikt, og det må man ha respekt for, at noen har prøvd ut flere ting enn andre. Men i år så er jo prosjektet avsluttet, og da har vi noen minimumskrav.... Sånn at har du barn på skole B på barnetrinnet, så kan du forvente det og det, og har du på ungdomstrinnet, kan du forvente det og det.

5. Analyse og refleksjoner

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på problemstillingene mine, sett i lys av valgte teorier, som er presentert i hovedkapittel 2. Analysen bygger også på innsamlet datamateriale presentert i hovedkapittel 4.

Da Bystyret gjorde et vedtak om å innføre skriftlig vurdering på barnetrinnet, fikk Utdanningsetaten i oppdrag å sette dette ut i praksis via de enkelte skolene. Jeg ønsker derfor å se videre på hva som har skjedd i denne gjennomføringsprosessen. Til å gjøre denne analysen, benytter jeg Kjell Arne Røviks teorier om translasjon, altså overføring av organisasjonsideer slik denne teorien er beskrevet i kapittel 2.3. Siden problemstillingene mine skal belyses gjennom translasjonsbegrepet, vil de andre teoriene som ble presentert i kapittel 2, ikke bli omtalt før mot slutten av kapittel 5. Hovedkapittel 5 avsluttes med et blick på oppgavens svakheter og begrensinger og forslag til videre oppfølging.

5.1 Hvordan har bystyrevedtaket om skriftlig vurdering blitt til pedagogisk praksis på to Osloskoler i lys av teori om translasjon?

Jeg legger kontekstualisering til grunn når jeg skal analysere hva som har skjedd med bystyrevedtaket. Kontekstualisering handler om en ide eller praksis som introduseres i en ny kontekst. I dette tilfellet har man ideen skriftlig vurdering, som skulle oversettes til praksis.

5.1.1 Sentrale arenaer og aktører, hvor og hvem

Aller først tar jeg for meg *den hierarkiske oversettelseskjeden* og ser hvilke elementer som gjør seg gjeldende i mitt eksempel. Selve styringslinjen i Oslo kommune, se figur i kapittel 2.2.2, viser at det er en top-down-orientering i kommunen. I denne aktuelle saken har det altså blitt foretatt et vedtak i Bystyret, arbeidet med å sette det ut i

praksis har blitt overlatt til Utdanningsetaten, som igjen skyver dette videre ut til den enkelte skole, og hvor rektor til slutt overlater ansvaret til lærerne.

Da prosjektet med skriftlig vurdering startet opp, ble det opprettet 10 pilotskoler som skulle prøve ut ulike former for vurdering. Flere av disse skolene er i dag besøksskoler. Som skissert i hovedkapittel 4, valgte skole A og B forskjellige modeller når de skulle innføre prosjektet. Skole A bestemte at en lærer fra hvert trinn skulle delta i skoleringen, mens lederen på skole B spurte i utgangspunktet hvem som kunne tenke seg å være med. Responsen i dag, over 3 år etterpå, er ganske forskjellig. På skole A brukes uttrykk som *”ledelsen bestemte dette”* og *”vi følte at dette kom veldig ovenfra”*. Det brukes også uttrykk som *”pålegg”* og *”vedtak”* med negativ klang. Mens det på skole B, etter 3 år, uttrykkes optimisme og samhandling.

På begge skolene viser det seg at translatøren, som i dette tilfellet er skoleleder, spiller en vesentlig rolle for hvordan budskapet oversettes og tolkes. Jeg kommer tilbake til translatørens rolle under punkt 5.1.3.

I en top-down-orientering, ligger det også en forutsetning om lojalitet til nivået over. På skole A sier ledelsen rett ut at de velger å gi skriftlig vurdering kun i to fag, selv om de er pålagt å gi vurdering i fire fag. Hvordan kan noen skoler ta seg slike friheter og andre ikke? Videre uttrykker lærerne at de egentlig liker best sine egne skjema, og har derfor endret de obligatoriske skjemaene til noe som de selv synes er bedre. En annen lærer gjør ikke vurdering fordi vedkommende underviser i andre fag enn de som er obligatoriske å gi skriftlig vurdering i. Lærer overlater derfor vurderingsarbeidet til kontaktlærer.

Videre i den hierarkiske kjeden, vil man også søke etter løsninger på et problem. Hva som har vært Bystyrets intensjon i dette prosjektet, kan vi finne i de offentlige dokumentene. Bystyret og Utdanningsetaten har sammen gitt ut heftet *”Vurdering for læring. Skriftlig vurdering på barnetrinnet ”* (2007) der argumentasjonen hentes fra opplæringslovens ulike paragrafer nevnt i kapittel 1.1. og Utdanningsetatens egne punkter beskrevet i kapittel 2.4.4.

Går vi tilbake til de skolene jeg besøkte, fremhever lærerne på skole A dette med ”vedtak” og ”pålegg”, samt at det sannsynligvis finnes en skuffelse hos enkelte lærere over ikke å være ”de utvalgte”, og at alt etter denne skuffelsen ikke vil være bra nok. Skoleleder begrunner selv ønsket om å være med i prosjektet med, ”*jeg har alltid vært opptatt av vurdering*”. Både lærerne og prosjektleder på skole A gir også uttrykk for at skriftlig vurdering ble et nytt prosjekt som ”kom inn fra sidelinjen”. De uttrykker noe slikt som ”*vi var jo så godt i gang med Vurdering for læring*”. Skriftlig vurdering ansees som en ekstrabelastning. På skole B derimot hadde ledelsen kjent på og hatt et ønske om en endring innenfor gitte områder. Som leder uttrykte det; ”*vi kjente våre behov*”. Lærerne ser ikke på skriftlig vurdering som et problem, og sier at den er ”bare” to ganger i året. Men at det er *Vurdering for læring* som de jobber med gjennom året.

Det som kommer klart til uttrykk på begge skoler, var at Utdanningsetaten hadde svært få håndfaste planer om hvordan dette skulle bli. Pilotskolene var opprettet, men det kommer frem at de selv måtte være med på å utforme og teste ut både planer og ulike vurderingsformer. Dette smittet igjen over på hele personalet som har brukt masse tid på å utarbeide ulike skjema som skulle brukes til vurderingen. For så å ende opp med at det likevel kom et skjema fra sentralt hold, så sent som høsten 2008, som alle skal bruke. Det forundrer meg at man i en så stor kommune som Oslo, med så mange skoler, har vært nødt til å bruke enormt med tid og ressurser på å finne ut av disse skjemaene. For ikke å snakke om alle diskusjoner og drøftinger som har vært gjort i forkant. Jeg understreker dette med erfaring fra egne arbeidsplasser, fordi jeg har vært skoleleder på to ulike skoler i denne perioden, og vi har også vært gjennom disse prosessene.

Kanskje var ikke oversettelsen god nok? Kanskje gjorde translatørene en for dårlig jobb? Kanskje ble det for mange oversettelser? Svaret ble derfor å innføre et felles skjema for alle, i størst mulig grad en lik oversettelse.

Da Bystyret hadde gjort sitt vedtak, ble det sendt en beskjed til Utdanningsetaten om at de kunne starte arbeidet med vurdering. Pilotskolene ble opprettet, og da disse

hadde vært i aksjon et års tid, ble de andre skolene i kommunen innlemmet i både ideen og i opplæringen. Så er det plangruppa, prosjektgruppa eller lignende på den enkelte skole som gir opplæringen videre til lærerne enten i grupper eller i plenum. Vi fikk en stimulus-respons-basert sekvensialitet. Tanken var at ideene skulle utvikle seg sekvensielt, men en manglende masterversjon ga grobunn for ulike translatører til å komme med sine bidrag. Ideen ble oversatt mange ganger og fikk derfor forskjellig innhold og struktur på de ulike skolene.

Også bystyrevedtaket har gått gjennom en prosess fra det abstrakte til det konkrete. Dette punktet kan vi også underbygge gjennom bystyrevedtaket. Bystyret hadde en ide, men den var bare abstrakt. Utdanningsetaten fikk oppdraget med å konkretisere innholdet. Noe ble gjort i fellesskap med skolene, mens størstedelen av arbeidet med konkretisering og lokale tilpasninger ble gjort på den enkelte skole av de enkelte lærerne. Som nevnt tidligere ble derfor også oversettelsene forskjellige.

Som Røvik ønsker jeg i det følgende å se på de fire punktene som kan modifisere og supplere den hierarkiske kjeden. For å kunne gjennomføre skriftlig vurdering på barnetrinnet, valgte Utdanningsetaten etter hvert å satse tungt på konseptet *Vurdering for læring*. Canada ble det store foregangslandet, og det har vært arrangert flere reiser dit, med besøk tilbake til Oslo. Store seminarer og skolering i form av kurs har vært avholdt i Oslo både for pilotskolene og for de andre barneskolene. Viktige eksterne utviklingsarenaer har vært en del av bildet. Dette viser igjen at flere translatører har vært i aksjon. Det betyr enda flere ulike oversettelser eller translasjoner av budskapet.

Spesielt tydelig kom dette frem på skole B, der de helt bevisst har valgt å skaffe seg kunnskap om vurdering utenfor hierarkiet. De har inngått samarbeidsavtaler med andre land, og henter inspirasjon også gjennom sine utviklingsprosjekter i utlandet, eksemplifisert med E-twinning og Comenius.

Det kan derfor være vanskelig for toppledelsen å føre kontroll med ideen, da ansatte deltar i ulike sammenhenger og på andre arenaer enn planlagt. Sannsynligvis møter de noe som vekker begeistring og som de ønsker å prøve ut i praksis.

I dette prosjektet har det vært vanskelig å få øye på masterversjonen. Siden den har vært uklar, er det forståelig at et lokalt mangfold har fått blomstre. Både skole A og B løste utfordringene forskjellig. Det samme har de andre pilotskolene gjort. Eksempler på dette finnes på Utdanningsetatens hjemmeside. Skole A har foreløpig ikke utarbeidet felles begreper eller retningslinjer for hvordan vurdering skal gjennomføres. Men de har sagt noe om at vurdering skal skje hver dag, men ikke hvordan. Skole B har gått lengre i å utarbeide noe felles. Som leder sier ”*dersom du arbeider på denne skolen, skal det gjøres sånn*”. De har også brukt tid sammen med FAU på å skape en felles versjon for skolen. Utdanningsetaten kom, som tidligere nevnt, høsten 2008 med et obligatorisk skjema som alle skal bruke. Dette kan kanskje kalles et forsøk på å lage en masterversjon?

På skole A har spiralprinsippet vært gjeldende, enten bevisst eller ubevisst. I begynnelsen var det høyt fokus på vurderingsbegreper, målformulering og kriterier. Blooms taksonomi har også vært gjennomgått. Det var vanskelig for meg å få tak i hva som hadde skjedd på området den senere tid. Skolen har allerede sakkert akterut, i og med at de velger å gi vurdering i bare to fag. Lærerne påpeker at det også har skjedd lite fra Utdanningsetats side, siden det nevnte heftet kom ut. Sannsynligvis er det behov for å løfte frem *Vurdering for læring* på denne skolen igjen.

Skole B gir inntrykk av å ha hatt et høyere læringstrykk gjennom hele prosessen. Skoleleder er svært bevisst på at prosessen vil ta tid, og nevner dette med opptil 5 år før arbeidet er implementert. Men også på denne skolen uttrykker lærer at de er underveis, og at det spesielt dette året har vært fokusert mer på nasjonale prøver enn på vurdering, siden dette er 5. trinn. Leder sier også under intervjuet at noen har kommet lengre enn andre. På begge skolene ønsker de å løfte frem og arbeide mer med at elevene selv skal delta i å utforme vurderingskriterier.

Også ved innføringen av skiftlig vurdering, ser vi spor av en soppmodell. Den planlagte organisasjonsideen var ikke klar til implementering, og derfor satte de ulike skolene i gang sine egne prosesser. Resultatet var mange parallelle oversettelser side om side.

5.1.2 Translasjon - hvordan

Under dette punktet er det naturlig å se nærmere på de generelle og de spesifikke innskrivningsreglene. Da Utdanningsetaten skulle velge konseptet *Vurdering for læring*, kom mange av ideene fra Canada via en mastergradsoppgave om emnet (Slemmen 2006). Etter hvert som Canada ble ”oppdaget” som ”vurderingslandet”, reiste mange skoleledere fra Oslo dit, og en av rektorene derfra har flere ganger forelest i Oslo. Da Utdanningsetaten gav ut sitt hefte om vurdering, bygget dette også på teoriene fra Canada. I heftet er Black og Wiliam benyttet som teori-bakgrunn. Etter vel ett år i prosjektet mottok alle Oslo-skolene tre små bøker som alle var bestilt fra Canada og skrevet av canadiske forfattere.

Fra det globale til det lokale gikk veien, som nevnt, via en mastergradsoppgave. Jeg er ikke kjent med om dette var selve innfallsporten eller om Utdanningsetaten også hadde andre linker til Canada. Men Trude Slemmen (2006) skrev altså sin masteroppgave om vurderingskulturen i Canada, og det kan se ut som dette arbeidet ble utslagsgivende for hvilken vei prosjektet tok. Slemmen ble ansatt i Utdanningsetaten for å drive med nettopp prosjektet *Vurdering for læring*. I dag har hun permisjon fra denne jobben for å skrive bok om vurdering på norsk.

I tillegg til å lokalisere en organsiasjonside, gi den et lokalt utspring, som kommentert i avsnittene over, kan organisasjonsideen også skrives inn i lokal tid. Ideen blir, i følge Røvik, gitt en lokal fortid, en samtid og en fremtid. Prosjektet skrives inn i lokal tid ved å tenke før og etter. Først oppstod et lokalt problem, løsningen ble å innføre skriftlig vurdering på barnetrinnet, og etter innføringen har det skjedd slik og sånn. På denne måten skapes både en fortid og en fremtid lokalt for prosjektet. Ideene er ikke lenger bare kopier fra Canada, men man vil oppfatte dem som lokale.

Kontekstualisering handler også om oversettelses – og omformingsregler. Som beskrevet i kapittel 2.3.2, vil oversettelsen kunne være i spennet mellom det å kopiere en ide, legge til og trekke fra, til å omforme hele ideen. Dette kalles frihetsgrader. Når det gjelder antall frihetsgrader som er brukt her, vil det være vanskelig for meg å

besvare, da de opprinnelige konseptene ikke er nærmere studert i denne oppgaven. Det som er kjent for meg, er at i hovedsak bygger *Vurdering for læring* på *Assessment for learning* som har blitt store konsepter i blant annet Canada og Storbritannia. Min masteroppgave omfatter ikke sammenligning av disse konseptene da dette ville blitt for omfattende. Derfor kan jeg dessverre ikke trekke noen konklusjoner om hvilke oversettelsesregler som har vært fulgt eller ikke. Det kan være en ide til videre oppfølging.

Går jeg igjen tilbake til skole A og B, vil det også være vanskelig å si noe om hvilke regler som har vært fulgt, siden det ikke finnes en tydelig masterversjon.

5.1.3 Den gode oversetter

Translatørkompetanse, som hos Røvik bygger på de fire dydene, er altså en nødvendighet når organisasjonsideer skal oversettes. Den som oversetter organisasjonsideer må ha *kunnskap* om både hva det oversettes fra og hva det oversettes til, og konteksten som ideen beveger seg i. Dette innebærer også kunnskap om avsender og mottaker. Her trekker Røvik frem evnen til å identifisere allerede godt fungerende praksiser.

Det svake punktet ved innføringen av skriftlig vurdering på barnetrinnet, etter min oppfatning, var at det ikke ble gjort grundig nok arbeid med translasjonen i begynnelsen. Som nevnt tidligere, visste pilotskolene knapt hva de gikk til, og det ble for mye prøving og feiling i å skape et godt konsept. Begrepsavklaringen er vel til dags dato heller ikke avklart. Er det skriftlig vurdering som er konseptet eller der det *Vurdering for læring*? Per definisjon er det skriftlig vurdering som er det obligatoriske, men hvilken translatørkompetanse har man da benyttet seg av når alle foredrag og seminarer, samt Utdanningsetatenes hjemmesider om emnet, nå figurerer under paraplyen *Vurdering for læring*? Slik jeg ser det er det mangler hos translatøren Utdanningsetaten om konteksten som disse ideene kommer fra og hvilke kontekster de skal til. Forvirringen ute på skolene underbygger dette. Her følger et sitat fra prosjektleder på skole A:

Det blei en stor jobb enten å sy det sammen eller å dele det som to forskjellige ting. Så blei lærerne veldig forvirra og så blanda de det vi hadde prøvd å lære lærerne og endre kulturen

Vi fikk omtrent skylda for det politiske vedtaket. For oss var det uheldig for vi var godt i gang med å få lærerne med på Vurdering for læring.

Mot og kreativitet handler om språksetting. Også her ser vi de samme svakhetene som under punktet om kunnskap. Ord og begreper ble hentet fra utlandet, men fikk ikke et lokalt innhold før det var gått lang tid. Men Utdanningsetaten gjorde en hederlig innsats for å språksette begrepet vurdering. Mange skoler deltok i skolering underveis med foredragsholdere og lokale aktører som presenterte. Derimot var den språklige forvirringen fremdeles stor, da skolene selv skulle overta ansvaret.

Skole A har ikke tatt stilling til hvilke begreper de vil bruke. Her mangler det en god språksetting, derfor velger flere av lærerne å bruke sine egne skjema, med den begrunnelsen at ”disse passer oss best”. Skole B har klart definert hvilke begreper de bruker, kriterier og kameratvurdering, og hvilke de ikke bruker, for eksempel høy-middels-lav. Kriteriene er også klart uttrykt for elevene ”skal du ha en 5’er, må du oppfylle dette” og til lærerne ”jobber du her hos oss, er det dette som gjelder”.

Videre er *tålmodighet* en av de fire dydene som kjennetegner en god oversetter. Både tålmodighet og styrke handler om effekten av ideene. Oversetteren skal blant annet sørge for at ideen ikke dør ut. Ser vi på Utdanningsetaten rolle, kan det virke som den har gått over fra svært aktiv til å bli mer passiv, nå som piloteringen er avsluttet og de obligatoriske skjemaene er fordelt. Sannsynligvis er tanken at nå er dette så godt innarbeidet, at skolene selv tar hånd om det videre arbeidet. Kanskje er det slik at deres rolle som translatør nå er gitt videre til rektor? Prosjektleder i Utdanningsetaten bekrefter dette: ”Vi som ped. avdeling, vårt ansvar stopper ved skoleporten. Da må rektor overta.”. I følge prosjektleder (kapittel 2.2.2), er det arbeidet med *Vurdering for læring* som skal fremheves. Her er Utdanningsetaten fremdeles på banen gjennom

de nevnte tre pilarene sentrale samlinger, besøksskoler og veilederstillinger. Mens den skriftlige vurderingen nå er tenkt som en innlemmet del i vurderingskonseptet.

Ledelsen på skole A uttrykker at ”det går fremover”, men at det går senere enn de skulle ønske. Lærerne tror de har kommet lengre enn de har, i følge leder. Når leder sier akkurat dette, vil jeg tro at leder sitter inne med mer kunnskap enn det som er formidlet til personale. Leder vet at det finnes noe mer der ute. Mitt inntrykk er også at fokuset på vurdering har vært noe lavere i det siste. På skole B definerer leder helt klart at ”dette vil ta tid”, og nevner en ramme på 5 år. Samtidig får jeg et klart inntrykk av at arbeidet på ingen måte er nede i en dal, men at det er fullt trykk hele veien.

Styrke trengs når nye ideer skal implementeres, da motstand mot endring ikke er uvanlig, i følge Røvik. Andre som underbygger dette er Jacobsen og Thorsvik (2002) som påpeker at motstand mot endring kan ha bakenforliggende årsaker. Disse kan være frykt for det ukjente, tap av identitet, endringer i symbol og makt, sosiale bånd som brytes og utsikter til personlige tap. Bystyret skal i denne sammenheng ha honnør for både mot og styrke til å gå for et slikt vedtak. Skriftlig vurdering på barnetrinnet har møtt motstand også politisk, fordi det minner om karaktersetting, som vi forlot for flere år siden, og som den andre politiske fløyen ikke ønsker tilbake. Men Bystyret har holdt på sitt. Utdanningsetaten møter også motstand da de står som formidlere og må håndheve vedtaket. Det er mange kritiske røster til hvordan arbeidet har vært utført og om resultatet av det, gir de svarene vi ønsker.

På skole A opplevde jeg den største motstanden mot prosjektet. Lærerne var klar over at de måtte gjøre jobben, og sier følgende: ”... *også vil man kanskje gjøre det beste ut av det som vi på en måte er pålagt å gjøre*”. Men de presiserer gang på gang den store tidsbruken som går med. Her har ledelsen kanskje en jobb å gjøre med å formidle de positive sidene ved vurderingsarbeidet? Hva er effekten av å gjøre et godt vurderingsarbeid, og hvordan kan det fremme læring? Ut fra hva som kom frem under intervjuene, kan det se ut som om motstanden bygger på en skuffelse over ikke å bli

tatt med fra starten av, samt en frykt for ikke å få det helt til. Et par sitater fra kapittel 4.2.2 og 4.2.3 understreker dette:

Vi som opprinnelig sa ja til prosjektet, vi ble ikke forespurt om å være foregangsteam for det, for da var plutselig hele skolen meldt på, og da skulle alle. ...ja det var ledelsen som bestemte dette.

Jeg er i ferd med å ta meg sammen for ikke å bli en kjedelig kateterlærer, å tørre. Jeg vet ikke åssen jeg skal klare å slippe. Jeg har lyst til å slippe det for å ... og så tenker jeg at som lærer tror jeg vi har hatt alt dette inne.

På skole B fikk jeg et inntrykk av at *Vurdering for læring* stod mye sterkere. Her hadde man tatt konsekvensen av at de pedagogiske metodene måtte endres, og at innholdet i skolehverdagen nå er annerledes enn tidligere.

5.1.4 Skole A og B – en sammenligning

Til slutt i denne analysen vil jeg sammenligne skolene A og B i lys av teori om translasjoner. Under har jeg satt opp ulike spørsmål knyttet til teorien i en tabell. Spørsmålene skal jeg besvare og kommentere videre i kapitlet.

| | Skole A | Skole B |
|---|----------------|---------|
| Hvilken skole er mest top-down-orientert? | ² X | |
| Hvilken skole har hatt en tydeligst problembetinget søking etter løsninger? | | X |
| Hvilken skole har kommet lengst i å utforme en modell som gir begrenset frihet til oversettelser? | | X |
| Ved hvilken skole er en stimulus-respons-basert sekvensialitet mest synlig? | | X |
| Hvilken skole viser tydeligst at de har arbeidet med å gå fra det abstrakte til det konkrete? | | X |
| Hvilken skole har benyttet seg av eksterne utviklingsarenaer? | | X |
| Hvilken skole har ingen sentral masterversjon? | X | |
| Hvilken skole gjør seg flest tanker om å gå fra kjede til spiral? | | X |
| Ved hvilken skole har det blitt utviklet en soppmodell? | X | X |
| Ved hvilken skole fremstår kunnskapen høyest? | | X |
| Ved hvilken skole har det vært utvist størst mot? | | X |
| Ved hvilke skole gis tålmodighet et klarest uttrykk? | | X |
| Hvilken skole fremstår med mest styrke? | | X |

Først noen tanker rundt de fem antakelsene i den hierarkiske kjeden. Slik det kommer til uttrykk i tabellen over, er det bare det første punktet som skole A har utmerket seg på. De andre punktene domineres av skole B. Jeg skal utdype begrunnelsene mine videre.

² Skole A har hatt en tydelig top-down-orientering hele tiden, mens skole B startet mer åpen, men har likevel endt ut med en top-down-orientering

Skole A fremstår som mest top-down-orientert. Allerede i begynnelsen av prosjektet ble det bestemt at en lærer fra hvert trinn skulle delta i opplæringen. Hvorvidt skolen skulle være en pilotskole på området eller ikke, var også en avgjørelse som ble truffet av ledelsen. Lærerne bruker mange ”skal” og ”pålagt” om måten prosjektet ble innført på. På skole B nevnes ikke må-aspektet med ett ord. I begynnelsen ble heller ikke lærerne pålagt noe, men kunne melde seg. Kanskje har dette vært et vesentlig punkt? I dag har skolene det samme pålegget, men holdningen på skolene er forskjellige.

Skole B har en tydeligst uttrykt problembetinget søken etter løsning. Skolen visste hvilke problemer eller utfordringer den hadde, og ønsket et verktøy for å komme disse i møte. Begrunnelsene som er brukt, har fått aksept både blant personalet og de foresatte, siden disse nå i så stor grad støtter opp om prosjektet. Skole A hadde et annet utgangspunkt gjennom å ønske/ville noe. Jeg aner at skolen meldte seg som pilotskole fordi konseptet så interessant ut, og fordi det kunne være spennende å utnytte de mulighetene som ligger i det å være blant de første til å ta noe nytt i bruk.

Begge skolene hadde i utgangspunktet full frihet til å lage ulike oversettelser. På skole A har de fremdeles denne friheten, og ulike løsninger eksisterer side om side. Det er altså ikke klart hvem som eier ideene, og langt mindre hvordan de skal gjennomføres. Aktørene har hatt mange frihetsgrader å bevege seg innenfor. Derfor har det oppstått flere lokale oversettelser. På skole B er nå friheten innskrenket, og de har kommet frem til et felles konsept som gjelder for hele skolen. Da kan også skolens ledelse kontrollere de lokale tilpasningene i større grad, slik at disse er innenfor både skolens rammer og toppledelsens rammer og intensjoner.

Gjennom mine intervjuer og observasjoner, er en stimulus-respons-basert sekvensialitet mest synlig på skole B. Beskjeden eller ideen har blitt mottatt fra overordnet nivå, den har blitt bearbeidet lokalt og sendt nedover i systemet, og den blir utført. Dette kan skyldes en større lojalitet til hierarkiet, eller en dypere forståelse av de oversettelsene som har vært gjennomført. Ledelsens translasjon kan ha vært så god og så tydelig at det har vært enkelt for lærerne å respondere på den og gjøre den til sin egen. Videre har de vært i stand til å foreta egne tilpasninger på sitt nivå i

systemet. På skole A er også ideen mottatt og bearbeidet lokalt. Men i det den skal overføres til lærerne, oppstår det mange innsigelser, selv om lærerne på skole A også gjør jobben. Dette uttrykkes med at "vi vil jo gjerne gjøre det vi får beskjed om". Men det sekvensielle er ikke tilstede. Forutsetningen for å lykkes med dette er at det foregår en oversettelse og en konkretisering på et nivå før ideen sendes videre til neste nivå. Det kan se ut som ideen har blitt sendt for raskt videre til neste nivå.

Overføring av en organisasjonside, forutsetter også at ideen blir mer og mer konkret ettersom den beveger seg nedover i systemet. Lærerne på skole A gir uttrykk for at de ikke har klart å gjøre planene til sine egne og synes det er vanskelig å gjøre dem konkrete nok i møte med både elever og foreldre. *Vurdering for læring* har ikke fått en materielt og konkret innhold ennå. Men skolen er underveis. På skole B har mye blitt konkretisert. Det virker som om lærerne vet hva de gjør og hvorfor. Nettopp samarbeidet med andre skoler, internasjonale kontakter og faglig oppdatering, har vært vektlagt. Skolens ledelse har også brukt mye tid til å forklare og ikke minst vise helt konkret hvordan det kan gjøres. Derfor skjer det mange gode og konkrete aktiviteter i klasserommet knyttet til vurdering.

Den hierarkiske kjeden suppleres med ytterligere fire momenter i henhold til Røviks teorier. Disse skal jeg også bruke til å se skolene i forhold til hverandre.

Skole B har støttet seg til eksterne arenaer med å gi og ta imot besøk både innenlands og utenlands. De har også selv tatt initiativ til samarbeid rundt temaet med andre. Undervisningsinspektør har vært en pådriver i å holde alle disse kontaktene, og understreker selv også hvordan skolen tenker alle sine prosjekter rundt temaet vurdering. Det har vært viktig å vise lærerne den røde tråden. Skole A har foreløpig ikke noe tilsvarende. Skolen er riktignok besøksskole innen temaet vurdering, i motsetning til skole B, men det ser ikke ut til at disse besøkene har påvirket det interne arbeidet i noen grad.

Skole A mangler en sentral masterversjon. De støtter seg delvis til Utdanningsetatens versjon som heller ikke er fornyet og oppdatert. Resultatet er at skolen sitter med flere

lokale oversettelser som eksisterer side om side. Svakheten med dette er at ledelsen kan mangle oversikt over hva som da gjelder til en hver tid, og skolen vil ikke fremstå som helhetlig i møte med de foresatte og andre eksterne aktører. Skole B gir derimot inntrykk av å ha laget et konsept under *Vurdering for læring* som de benytter og som de ønsker å bygge videre på. Leder understreket samarbeidet med foreldrene, at de foresatte hadde engasjert seg i vurderingsarbeidet, og at skolen nå fremstod som enhetlig ovenfor dem, og ovenfor nytilsatte. ”*Dette kan du forvente når du har barn på vår skole*” og ”*slik gjør vi det her*”, er utsagn som underbygger dette.

Skole B har fremdeles et høyt læringstrykk på prosjektet. Derfor har jeg definert den som en skole som praktiserer spiralprinsippet. Skoleleder var bevisst på at prosjektet kom til å ta tid. Likevel jobber de kontinuerlig med oppdatering og oppfølging av konseptet. Ikke minst kommer dette til uttrykk i skolens strategiske plan der vurdering er nevnt fem ganger, og alltid under navnet *Vurdering for læring* som et eget begrep. Arbeidet med vurdering finner vi i kolonnen for strategiske initiativ og i tilknytning til faglige resultater. I planen kommer det også frem at dette alltid gjelder alle trinn. For å kunne oppfylle den strategiske planen, som også er vedtatt i skolens driftsstyre, er skolen nødt til å løfte frem ulike deler av arbeidet i flere omganger. Ser vi på skole A sin strategiske plan er det satt fokus på tre hovedområder, nemlig grunnleggende ferdigheter, læringsresultater og felleskulturell skole. Vurdering er nevnt tre ganger, da i forbindelse med elevenes medvirkning i egen skolehverdag, og ikke som et redskap for å fremme elevenes resultater innenfor de grunnleggende ferdighetene. Det kan se ut som skole A har satset på en kjedereaksjon der initiativet følger hierarkiet fra topp til bunn, men uten at de planlagte resultater har inntruffet.

Begge skolene er et resultat av at en ide har blitt utløst i flere organisasjoner samtidig, den såkalte soppmodellen. Skolene var pilotskoler i prosjektet om skriftlig vurdering, men siden Utdanningsetaten manglet en masterversjon på hvordan dette skulle gjøres, ble skolene nødt til å prøve ut ulike modeller på egenhånd. Det skjedde ingen direkte overlevering av en oversettelse fra nivået over i hierarkiet. Skole B var raskere til å ”hente seg inn igjen” i hierarkiet, og utfører nå det som de har fått i oppdrag å gjøre.

På skole A har resultat vært at de fremdeles vil bestemme litt selv. Blant annet oppgir skolen at den gir vurdering i to fag, i stedet for fire, som er obligatorisk. Lærerne sier at de legger til noe i skjemaene slik at de blir som de vil, og slik de oppfatter at foreldrene ønsker å ha det.

Når det gjelder de fire dydene, har skole B fått et kryss for alle fire. Dydene er kjennetegn på det å inneha god translatørkompetanse. Jeg skal utdype forskjellene nærmere.

Det første punktet omhandler kunnskap. Både skole A og B har deltatt i Utdanningsetatens opplæring for pilotskoler, og for de andre skolene i Oslo. Begge skolene har hatt tilgang til de samme bøkene og det samme heftet. De har også vært invitert til de samme seminarene. Men det å inneha kunnskap, handler også om hva man oversetter fra og hva man oversetter til. Det er også viktig å kjenne kontekstene det oversettes fra og til. Skole B har utmerket seg ved å skaffe seg mye informasjon og kunnskap fra samarbeidsskolene og fra kilder i utlandet. De har også på egenhånd skaffet seg litteratur om emnet og satt seg inn i teoriene. Jeg skal ikke hevde at skole A ikke har gjort noe tilsvarende, men det ble i så fall ikke synlig under intervjuene. Det som derimot er helt klart, er at skole B hadde en problembetinget søking etter løsning allerede fra starten av. Noe som igjen tyder på at de hadde mer kunnskap om konteksten som dette prosjektet skulle oversettes inn i.

Mot og kreativitet handler i stor grad om språksetting. Skole B har jobbet bevisst mot å gi skolen et felles språk. Dette er nødvendig for å kunne gjøre gode oversettelser. De har valgt å bruke ordene kriterier og kameratvurdering, og de bruker aldri begrepene høy og lav grad av måloppnåelse. Videre viser de meg at de har bestemt seg for å bruke vendinger som *"Det er bra nok hvis du har med de og de kriteriene, det er enda bedre hvis du har med..."* Foreldrene er engasjerte gjennom FAU og har også fått en egen opplæring i vurderingsspråket. Nye lærere innføres i vurderingskulturen på skole B. Når det gjelder skole A, er de fremdeles usikre. De har ikke tatt stilling til hvilke begreper de vil bruke. Leder sier at de har jobbet mye med Blooms taksonomi, mens lærerne gir inntrykk av å bare så vidt ha hørt om det.

Derimot har de drøftet mye rundt spørsmål som ”hva gjør en elev på høyt nivå eller lavt nivå”. Prosjektleder mener at skolen bruker begrepene høy og lav. Dette bekreftes ikke av lærerne.

For å kunne innføre en ny organisasjonside, trenger leder tålmodighet i forhold til hvor lang tid dette vil kunne ta. Skoleleder på skole B uttrykker at de vet noe om tidsbruken, og setter en ramme på inntil 5 år på implementeringen. Skoleleder på skole A, uttrykker det på en annen måte, nemlig at lærerne tror de har kommet lenger enn de har. Videre sier leder at det går sent, og er kanskje ikke så tålmodig i påvente av å få prosjektet oversatt og gjennomført.

Styrke er tatt med som den siste av de gode egenskapene en translatør trenger. Foreløpig er motstanden mot å oversette denne organisasjonsideen ennå så stor på skole A, at effekten av arbeidet trolig er liten. Lærerne som jeg intervjuet var ikke opptatte av å gjøre jobben, men av å ”klage”. Dette henger sannsynligvis sammen med de ulike aktørenes interesser. Lærerne på skole A var fremdeles skuffet over at de var forbigått i begynnelsen av prosjektet, og denne skuffelsen var nå synlig i mange frustrasjoner. Det kom klart frem at den nye organisasjonsideen hadde de egentlig ikke tro på. Den oversettelsen de var blitt presentert, stred imot viktige verdier og normer som den enkelte hadde. Jeg viser igjen til Jacobsen og Thorsvik (2002) jfr. teksten i punkt 5.1.3. Det kan tenkes at jobben med å oversette ikke har vært grundig nok eller at det manglet en god nok forankring og begrunnelse for å få gjennomslag. Det er nødvendig at translatøren samarbeider med de som sitter i viktige maktposisjoner i organisasjonen for å oppnå den nødvendige forankringen. Lærerne hadde ikke en problembetinget søking etter løsning heller, for de var egentlig fornøyde med det de selv hadde gjort hittil. På skole B kom ikke motstanden så tydelig frem. Jeg antar at i et stort personale, har det vært motstandere av prosjektet og ideene. Men skolen har trolig vunnet mye ved å starte opp arbeidet med et innslag av frivillighet. Det kan også tenkes at ledelsens styrke har vært kraftigere, og at gjennomslaget derfor har vært sterkere. Likevel tror jeg på at en blanding av

frivillighet, tydelig masterversjon og en problembetinget søking etter løsning har brakt skole B dit den er i dag.

Når alt dette er sagt, trer det frem en fortolkning av situasjonen om en skole A som er underveis med noen utfordringer, og en skole B som praktiserer vurdering for læring. Hvor sanne og riktige fortolkningene er, er vanskelig å vite. Jeg bygger mine konklusjoner på intervjuer og inntrykk som jeg fikk da jeg besøkte skolene. Fortolkningene kan ha flere svakheter. Disse er presentert i kapittel 5.3.

5.2 Hvilke erfaringer fra dette arbeidet kan være nyttig for en rektor i fremtidige translasjoner?

I denne oppgaven har jeg tatt for meg et implementeringsarbeid i lys av teorier om translasjon. Neste steg er å se om det finnes noe her som kan ha overføringsverdi til andre lignende situasjoner. For overføring av organisasjonsideer vil vi som ledere i skolen møte på igjen og igjen. Jeg har lagt vekt på kontekstualisering, men vi kan også tenke oss scenarioer der dekontekstualisering er viktig. God praksis innenfor et bestemt område kan ha blitt observert på en skole, og ønsket om å lage en metodikk av denne som flere kan ha glede av, oppstår (beste praksis).

I det følgende ønsker jeg å ta utgangspunkt i rektorrollen. Dette begrunnes med høy aktualitet i forhold til studiet og egen rolle. Hva kan altså rektor lære av denne prosessen? Hvilke erfaringer fra dette arbeidet kan være nyttig for rektor i kommende translasjoner? En innfallsvinkel kunne være å se nærmere på Bystyrets og Utdanningsetatens rolle og læring, og hva de kunne ha gjort annerledes. Men jeg holder meg som nevnt til rektors rolle. Jeg bruker rektor som betegnelse i teksten, men dette er også gyldig for andre skoleledere som assisterende rektor og undervisningsinspektører.

Først plasserer jeg rektor omtrent midt i hierarkiet. Det betyr at hun har både overordnede og underordnede. Det å være rektor i Osloskolen innebærer at man får både oppdrag og pålegg. Det kan være av pedagogiske art, som her, men også av

administrativ og økonomisk art. Rektor vil alltid inneha rollen som oversetter, enten i forhold til de andre skolelederne, i forhold til lærerne eller foreldrene.

Ut fra erfaringene fra skole A og B, risikerer altså rektor å få et oppdrag som ikke er godt nok gjennomarbeidet på forhånd. Eller sagt med et mer positivt fortegn, rektor får i oppdrag å utarbeide noe som passer til sin skole, altså gjennomføre en translasjon. Hva bør rektor gjøre da? Dersom konseptet er helt ferdig utviklet, er det bare å gjøre ”slik og sånn”. Men der hvor konseptet fremstår med mangler, er det helt avgjørende at rektor skaffer seg kunnskap. Kunnskapen vil handle om hvor organisasjonsideen kommer fra? Hvem står bak? Hvordan er det originale konseptet og hvilke oversettelser har allerede vært gjort? Hvilke kontekstualiseringsregler har vært fulgt? Vi ser at skole B som har kommet lenger i prosessen med vurdering, har hentet inspirasjon fra andre samarbeidsskoler både lokalt og internasjonalt. De har aktivt oppsøkt kildene og skaffet seg kunnskap.

Et avgjørende spørsmål i denne sammenhengen er om rektor er i stand til å skaffe seg denne kunnskapen? Har rektor den nødvendige kompetanse og innsikt som skal til? Dette kan være et argument for fremme skoleledelse som eget fag, og som et bidrag til nødvendigheten av å opprette en egen rektorutdanning i Norge.

5.2.1 Hierarki og lokal translasjon

Er man rektor i Osloskolen, er man samtidig en del av et hierarki. Rektor kan ikke velge seg bort fra de pålagte oppgavene, men rektor har vanligvis ganske stor frihet til å gjøre egne oversettelser og tilpasse disse til lokale forhold. Rektor kan i kraft av sin stilling både bruke styringsrett og gi pålegg om hva som skal gjøres. Men utfordringen med å få gjennomslag for ideene blir større når ideene ikke er godt nok forankret på forhånd. Motstanden mot å gjennomføre noe nytt øker også.

Min erfaring er at rektor på en eller annen måte må tilpasse ”kravene” til den personalgruppen hun har foran seg. Rektor gjør en egen jobb med å tilpasse språkbruk og handlinger til sin personalgruppe, vedtaket bearbeides og formidles på en måte

som blir akseptabel for mottakerne. Dette blir en veksling mellom oppmuntring, lirkning, ”stryk på ryggen” og et mildt press. Det er dette som Røvik kaller *translatørkompetanse*. Han sier: *”En ide kan bare bli vellykket dersom den blir ”oversatt” slik at den passer inn i den organisasjonen som skal motta den.”* (Brøyn 2008) Han hevder videre at det først og fremst er dette som kjennetegner skolen i forhold til andre organisasjoner, og at det er rektor som har denne spesielle evnen til å ”oversette” ideene slik at de passer inn i den enkelte skole. Derfor lykkes også skolen i større grad med endringer enn andre offentlige instanser, i følge Røvik.

Bygget på erfaringer fra intervjuet, kan det tyde på at en viss grad av frivillighet i starten av et prosjekt, gjør lærerne mer motiverte for å gjøre jobben. Når de lokale oversettelsene er klare, kommer kravene inn om at dette skal alle gjøre. Rektor må balansere informasjonen om at dette skal vi gjøre fordi det er et pålegg, med mulighetene som det gir å lage egne lokale tilpasninger.

Funnene mine viser også at det å ha et definert problem som man søker svar på, øker muligheten for å lykkes. Dersom man selv har kjent på kroppen at vår skole har et behov, kan nye ideer danne grunnlaget for en ny kurs for skolen. Dette kan være et vanskelig punkt for rektor, dersom noe blir pålagt henne som skolen selv ikke har kjent behovet for. Lojaliteten til overordnet nivå er stor, og rektor går derfor i gang med sitt oppdrag. Da gjelder det å finne noen argumenter som ”passer inn” i skolens behov. Her får virkelig rektor prøvd sine oversettelsesferdigheter. En mulighet er å ta utgangspunkt i hva slags effekt ideene vil få. Rektor kan skaffe seg informasjon om hva andre har gjort og hva de har oppnådd. Rektor må klare å formidle at dette er noe skolen har behov for.

Gjennom mine intervjuer kommer det frem at Utdanningsetaten ikke har hatt en klar masterversjon. Det har kanskje vært den største utfordringen, og det har skapt mye uro. Noe som igjen har ført til at det oppstod mange ulike translasjoner side om side. Dersom påleggene som gis fra nivået over rektor mangler en masterversjon, eller dersom denne er mangelfull, må skolen selv lage sin egen. En god masterversjon kan være avgjørende for å få til en god gjennomføring. Rektor må vite hva som skal

gjøres og hvorfor før et nytt arbeid starter opp på skolen. Arbeidet med å lage en masterversjon bør gjøres bredt. Den kan bygge på erfaringer som noen trinn eller lærere har gjort, men må likevel kunne ut i en slags oppskrift for hvordan det skal gjøres ved vår skole. Balansen mellom å prøve ut for mye og trekke for raske konklusjoner kan være vanskelig å finne. I mitt eksempel skulle alle Oslo-skolene prøve ut noe som ble altfor omfattende. Konseptet var ikke ferdig prøvd ut før det ble overrakt til alle. Rektor må se til at skolens masterversjon er innenfor de visjonene og tankene som toppledelsen hadde.

Dersom arbeidet oppleves tungt eller stopper opp, kan det å bevege seg på eksterne utviklingsarenaer, gi resultater. Som nevnt over, kan det tenkes situasjoner der den informasjonen som skolene skulle ha i forkant av et prosjekt, ikke strekker til eller er mangelfull. Mangel på informasjon vil da gjøre oversettelsesarbeidet vanskeligere og det kan bli for abstrakt til å få gjennomslag. Eksterne utviklingsarenaer behøver ikke å være av internasjonal karakter som på skole B, men det kan være besøk til andre skoler i kommunen eller besøk fra andre skoler. Det kan være en foreleser på skolen, eller det kan innebære å sende noen lærere på kurs. Mye informasjon finnes også i faglitteraturen. Erfaringene fra skole A og B, tyder også på at det å tenke spiralprinsippet når det gjelder kunnskap, er fruktbart. Det handler om å hente frem igjen noe som har vært glemt eller ligget noe nede. Skolen har ofte mange baller i luften samtidig, det vil si mange fokusområder, derfor kan det være vanskelig å ha fullt trykk på alt samtidig.

5.2.2 Rektors translatørkompetanse

I forrige kapittel la jeg vekt på rektors evne til å balansere mellom et hierarki bestående av ulike vedtak og pålegg, og ferdighetene skolene trenger i å lage lokale oversettelser. Dersom rektor skal lykkes med fremtidige translasjoner, vil hun også være avhengig av å inneha god translatørkompetanse, definert som de fire dydene *kunnskap, mot, tålmodighet og styrke*.

Nødvendigheten av kunnskap, ble understreket innledningsvis i kapittel 5.2. Skole B fremstod som en skole med et høyere kunnskapsnivå både blant ledelsen og de tilsatte. Der kunnskapen i utgangspunktet var ufullstendig, hadde skole B selv sørget for å skaffe seg denne. Rektor må altså skaffe seg kunnskap om organisasjonsideens opprinnelse, konteksten den ble født i, og hvordan den er tenkt overlevert til skolene. Men rektor må også ha kjennskap til konteksten som den skal inn i. Rektor bør kjenne sine ansatte og skolens kultur og hva som rører seg i personalet, slik at hun vet noe om hva som er lurt å gjøre og hva som ikke er så heldig. På skole A var det mye murring blant lærerne både over måten prosjektet var blitt innført på, via en top-down-orientering, men også over at ledelsen ikke hadde kjennskap til det arbeidet som enkelte trinn allerede hadde nedlagt og som de da ikke fikk mulighet til å spille videre på. Videre vil rektor i stor grad være ansvarlig for å overføre kunnskap om prosjektet både til de andre skolelederne, til lærerne og til foreldrene. En tydelig forståelse av hva man skal arbeide med, vil være nødvendig.

Sammen med det å bygge kunnskap, fremheves evnen til å språksette temaet og ideene. Rektor må definere for sitt personale hvor ideene kommer fra. Hva handler de om? Hvilke begreper benyttes og hvorfor? Hvilken betydning kan dette ha for vår arbeidsplass? En annen ide kan være å bruke tid på å drøfte begreper og gi disse et lokalt innhold. Slik at når implementeringsarbeidet starter opp, vet alle hva det snakkes om, og hvorfor det skjer. Skole A og B hadde også løst dette forskjellig. På skole A var det ikke trukket noen konklusjoner etter tre år om hvilket språk skolen skulle snakke sammen. Dette gjorde lærerne forvirret, og det er ikke så vanskelig å tenke seg at foreldrene heller ikke forstod. Derfor bør rektor fokusere på å gjøre lokale begreper kjent, og ikke minst drøfte hva vi som skole legger i begrepene.

Gjennom tålmodighet og styrke kan rektor fokusere på effekten av å gjennomføre en lokal translasjon. Det å holde motet oppe over tid, vil være utfordrende, men nødvendig. Det er translatørens oppgave å sørge for at organisasjonsideen ikke dør ut. Dette kan sikres gjennom språklig prat, og at translatøren (ledelsen) sørger for at praten ikke dør ut rundt dette temaet.

Å være tålmodig i prosessen, handler om å ha et tidsperspektiv, som vi så på skole B. Det vil også innebære at rektor i perioder må styrke noen lærere eller trinn mer enn andre. Tålmodighet vil også handle om å godta at man er på forskjellige steder i prosessen. Noen har kommet lengre enn andre. På skole B var det et kjent og akseptert fenomen. Det er også en konsekvens av å åpne opp for frivillighet i starten at man kommer ulikt ut.

Styrke handler ikke bare om handlingskraft, men også om håndtere motstand. For å bygge opp mot denne motstanden, bør rektor sørge for en god forankringsprosess for organisasjonsideen. De formelle organene i skolen, bør få komme til orde og ikke minst få en reell mulighet til å delta i den lokale oversettelsesprosessen.

Skal jeg til slutt forsøke å gi noen punkter til hvordan rektor skal lykkes med å foreta en god translasjon, kan disse oppsummeres slik:

1. Prosessen starter med at skolen har et definert problem som de ønsker en løsning på.
2. Da kan arbeidet med å utvikle en god masterversjon starte.
3. For å få personalets oppslutning om ideene, kan en viss grad av frivillighet i starten være lurt.
4. Fokus holdes gjennom å anvende spiralprinsippet.
5. Dersom dette ikke er nok, finnes det mange eksterne utviklingsarenaer å benytte.
6. Rektor viser sin translasjonskompetanse gjennom de fire dydene kunnskap, mot, tålmodighet og styrke.

5.3 Oppgavens svakheter og begrensninger

Denne masteroppgaven inneholder både svakheter og begrensninger. De største begrensningene er knyttet til nettopp det faktum at dette er en masteroppgave. Derfor setter omfang og tidsbruk grenser for innholdet. Jeg har valgt å se nærmere på gjennomføringen av et bystyrevedtak med utgangspunkt i toppledelsens intensjoner, hvordan prosjektet var tenkt gjennomført fra Utdanningsetatens side, og jeg har sett nærmere på hva som har kommet ut i den andre enden ved å gjennomføre intervjuer på to skoler. Når det gjelder toppledelsens intensjoner, har jeg bare forholdt meg til noen få tilgjengelige skriftlige kilder. Kanskje et intervju med de som utformet vedtaket hadde satt prosjektet i et annet lys?

En annen begrensning er antallet skoler. I piloteringen deltok 10 skoler, og jeg har bare besøkt to av dem. Her kunne det være mange spennende sammenligninger å arbeide videre med. Er det for eksempel så stor forskjell mellom skolene som det som tydeliggjøres her? Dersom flere skoler og lærer ble involvert, kunne det kanskje være mulig å trekke slutninger om gjennomføring av organisasjonsideen?

Når det gjelder svakheter, vil jeg si at det å få til de optimale intervjuene ikke var gjennomførbart. Jeg møtte overraskende nok, rektorer som ikke ville at jeg skulle komme til deres skole. På de skolene jeg besøkte, fikk jeg heller ikke rektor i tale, selv om jeg spesifikt bad om dette. Personlig er jeg skuffet over dette, fordi vi tross alt er kollegaer for den samme arbeidsgiveren. Men det er ikke dermed sagt at utfallet hadde blitt annerledes for det.

Intervjuene kan også inneholde svakheter. Jeg har skapt meg et bilde av skole A og B. Hvor sanne og riktige disse bildene er, er vanskelig å vite. Jeg bygger mine konklusjoner på intervjuene og inntrykkene som jeg fikk da jeg besøkte skolene. Skole A kan ha vært ærligere i sine svar enn skole B, og har derfor kommet ut med en mindre positiv profil. De kan ha ønsket å vise meg et bilde av virkeligheten slik der. Spesielt på skole A var en lærer veldig dominerende i intervjuet, og jeg kan ikke se bort fra at dette påvirket de andre. På skole B var leder og lærer mer samstemte.

Hvorvidt det er et ”glansbilde” som vises meg eller om dette er virkeligheten blir det også vanskelig for meg å si noe om. Kanskje lyktes jeg bedre med å komme ”bak parolene” på skole A enn på skole B? Dersom virkeligheten er slik jeg har beskrevet, fremstår skolene med reelle forskjeller, som også er tenkelig.

Som jeg har kommentert tidligere, kan tolkning og analyse preges av forskerens eget ståsted, oppfatninger og holdninger. Faren for å ikke være objektiv nok vil alltid være tilstede.

En annen tenkbar svakhet, er at dette prosjektet har utviklet seg mens jeg har skrevet oppgaven, og muligheten for at jeg har oversett noe vesentlig, er til stede.

5.4 Forslag til videre arbeid

Underveis i oppgaven har jeg presentert noen mulige innfallsvinkler for videre arbeid med temaet translasjoner. Jeg skal oppsummere disse og komme med ytterligere noen ideer til videre forskningsoppgaver eller forskningsområder.

Et av de tenkte forskningsområdene kan handle om det øverste nivået, altså toppledelsen i kommunen. Hvor fikk de ideene sine fra? Hva er opprinnelsen til *Vurdering for læring*? Hvor kommer skriftlig vurdering inn i bildet? Finnes det en masterversjon? Hvilke oversettelsesregler har vært fulgt fra internasjonal til lokal ide? Videre kan det være aktuelt å se nærmere på intensjonen og arbeidet med vedtaket. Et annet spørsmål er jo om kommunes toppledelse skjønnte hva som ble satt i gang med dette prosjektet, hvilke konsekvenser det har hatt for skolene og ikke minst lærernes arbeid? Og om de i dag er orientert om dette? Hva blir konsekvensene fremover, og hvilke planer har Bystyret for skolenes vurderingsarbeid i fremtiden?

Går vi ennå et par år frem i tid, vil det bli svært spennende å se hvilken betydning den skriftlige vurderingen har hatt for elevene? Har skriftlig vurdering fremmet elevenes læringsresultater? Kan man si at systematisk arbeid med vurdering over tid har gitt bedre elevresultater? Eller er det noe annet som har blitt resultatet av dette arbeidet?

Hva med lærernes arbeidssituasjon? Hvor mye tid brukes til å fylle ut skjemaer til skriftlig vurdering i forhold til alle andre arbeidsoppgaver som de også skal utføre? Og hva synes foreldrene? Gir dette nyttig og forståelig informasjon om barnets læring og utvikling?

Dette hadde også vært spennende å jobbe mer med begrepet translatørkompetanse. Hvis dette er en suksessfaktor, som Røvik hevder; hvor ligger da forskjellene i å lykkes eller mislykkes? Er det andre faktorer enn de fire dydene som skaper god translatørkompetanse? Hvordan påvirkes utfallet på hver skole av rektors evne til å gjennomføre god translasjoner?

Det vil, som jeg har vært innom tidligere, være muligheter for å sammenligne flere pilotskoler for å se om det er mulig å trekke noen slutninger om betydningen av gode translasjoner i organisasjonen. Dersom flere skoler sammenlignes vil man kanskje også kunne få et tydeligere bilde av hva som har skjedd med denne organisasjonsideen.

Et annet emne som det er mulig å trekke inn, er betydningen av skolene som lærende organisasjoner. Kan for eksempel *Vurdering for læring* som system fremme læring i skolens pedagogiske personale? Hva da med systemnivået? På hvilken måte kan ulike teorier om lærende organisasjoner belyse arbeidet med skriftlig vurdering?

Dette er bare noen mulige innfallsvinkler til videre forskning. Men det er helt klart spennende å ta for seg oversettelse av organisasjonsideer, da dette helt sikkert er noe vi som skoleledere stadig vil møte på, også i fremtiden.

5.5 Avsluttende kommentarer og noen implikasjoner

I denne oppgaven har jeg ønsket å svare på følgende to problemstillinger:

- Hvordan har bystyrevedtaket om skriftlig vurdering blitt til pedagogisk praksis på to Oslo skoler i lys av teorier om translasjon?

- Hvilke erfaringer fra dette arbeidet kan være nyttig for en rektor i fremtidige translasjoner?

Det første spørsmålet har blitt besvart gjennom eksempler fra intervjuene som har vært gjennomført. I lys av teorier om translasjon har jeg sett på om og hvordan bystyrevedtaket har blitt omgjort til pedagogisk praksis. Det viktigste funnet jeg har gjort, er at modellen om skriftlig vurdering har tatt mange veier, og som det ble sagt på skole B, har blitt mye, mye mer. Skriftlig vurdering er i dag en del av vurderingsarbeidet, riktignok obligatorisk for alle, men slik jeg ser det, vil det bli vanskelig å gjennomføre en god skriftlig vurderings hvis ikke skolen parallelt arbeider med *Vurdering for læring*. Det er i konseptet *Vurdering for læring* at elevene vil kunne få underveisvurdering og muligheter til hele tiden å kunne forbedre seg. Dette støttes av Black og Wiliam (1998) som jeg har vært innom i kapittel 2.4.2, og underbygges av funnene fra den nevnte OECD-rapporten (2005) i kapittel 2.2.2.

Ser vi på Oslo skolens resultater i dag, har det skjedd store resultatforbedringer innen basisfagene. Utdanningsetaten har gjennom en kombinasjon av kartlegginger, balansert målstyring og et mildt press, mobilisert landets største kommunale enhet til å yte. Spørsmålet er hvor lenge vi kan forvente at resultatene vil fortsette å stige uten at det også fokuseres på andre områder innen læring? I følge Michael Fullan (2003), vil det være mulig å ha en stigende resultatkurve i en tid fremover, men at den på sikt vil flate ut. Fullan mener at testing og resultatsammenligning bare er første steg på veien.

As literacy and numeracy scores rose, the moral of teachers and principals, if anything declined. I believe that the reason for this is (a) the basic working conditions of teachers did not change to enable them to become fully engaged, an (b) the literacy and numeracy strategies, per se, were not actually aimed at altering this fundamental situation.

Neste steg, er at det må skje en forandring : ”*Peoples hearts and minds need to change not just their preferences or routine behaviours*” (Fullan 2003). Han legger i

dette en større motivasjon for undervisningen, og ikke minst et økt behov for endret og forbedret praksis. For å minske forskjellen mellom klasser og mellom skoler, må lærerne bli dyktigere til å utføre sitt håndverk. Dette vil handle om hva som skjer i klasserommet, ”inside the black box” (Black og Wiliam 1998). Å bli dyktiggjort i sitt håndverk, vil blant annet handle om å ha tilgang til og kunnskap om ulike verktøy som kan brukes i undervisningen. Osloskolen er i gang med noen, for eksempel LUS (leseutviklingsskjema), veiledet lesing og Vurdering for læring. Men har ikke utarbeidet felles vurderingskriterier, og har heller ikke sagt noe om hvilke begreper som ønskes brukt i selve vurderingen.

Går vi tilbake til prosjektet som er presentert i denne oppgaven, var det å innføre skriftlig vurdering et byråkratisk vedtak. Skriftlig vurdering var ment som et godt verktøy i vurderingsprosessen. Men har også hatt pedagogiske og metodiske konsekvenser, i form av stor bruk av tid og andre ressurser. Men vil skriftlig vurdering skape bedre læring og igjen bedre læringsresultater? I følge Fullan vil denne typen byråkratisk styring bare gi forbedring inntil et visst punkt.

Jennifer A. O’Day taler for at byråkratiet og profesjonen må jobbe tettere sammen. Det er viktig at disse to idealtypene tjener samme hensikt. Som jeg har vært innom tidligere har Asker og Oslo valgt hver sine modeller for utarbeiding av vurderingskriterier. I Asker, der dette gjøres sentralt, kan vi si at byråkratiet jobber for profesjonen i større grad enn i Oslo. Asker kommune gir lærerne verktøy som de kan bruke, og oppnår i tillegg en større effektivitet (dette støttes av Black og Wiliam, se kapittel 2.4.2).

For å minske forskjellen mellom klasser på samme skole, og skoler i samme kommune trengs det faglig ledelse. Faglig ledelse handler om systematikk og struktur, og det handler om å ha oversikt og følge opp resultater. For at lærerprofesjonaliteten skal bli styrket, må lærerne i tillegg til de nevnte verktøy, følges opp av ledelsen ved skolen for å sikre at alle leverer god kvalitet på undervisningen og at vurdering foregår på samme måte ved hver enkelt skole.

I følge Røvik vil overføring av organisasjonsideer vanligvis følge en hierarkisk struktur. I min analyse har jeg pekt på at i denne konkrete translasjonen, har mangel på en sentral masterversjon skapt mye frustrasjon og uro i de lavere delene av hierarkiet. Dersom byråkratiet hadde arbeidet mer med oversettelsen i forkant, ville det muligens ha vært enklere å overføre organisasjonsideen. For da skolene hadde brukt mye tid og energi på å forstå konseptet, kom det likevel en masterversjon som alle skulle følge. Hvorvidt translasjonen har vært vellykket, er det vanskelig å besvare på grunnlag av empirien jeg bygger på. Skolene utfører skriftlig vurdering i dag, som pålagt, men veien har vært vanskelig å gå, og det kan se ut som det er et stykke igjen til full implementering i skolens pedagogiske personale. Det gjenstår også å se hvilken betydning skriftlig vurdering vil ha for elevenes resultater, og ikke minst hvilken betydning disse skjemaene vil ha i kommunikasjonen med hjemmene.

Den andre problemstillingen min handler om rektors rolle og erfaringer fra denne translasjonen. Jeg har ønsket å peke på betydningen av rektors rolle som mottaker og videreformidler av organisasjonsideer. Slik jeg ser det, er en rektor i Oslo skolen under et enormt krysspress. Rektor skal både håndtere, videreformidle og iverksette ulike typer tiltak innenfor pedagogikk, økonomi, administrasjon og drift. Kort sagt, rektor er ansvarlig for alt. Derfor blir min viktigste oppgave som rektor i dag å sortere alle oppgaver og all informasjonen som kommer. Jeg må sørge for at det skjer gode translasjoner på egen skole. Skoleleders viktigste oppgave vil være å hjelpe og sette lærerne i stand til å gjøre en god jobb i klasserommet. Dette kan handle om organisering og praktisk tilrettelegging, om oppfølging og om støtte. Fremfor alt vil det handle om å prioritere tid, og peke hva som er viktig fokus i ulike perioder av skoleåret. Derfor må rektor være i stand til å velge, sortere og vektlegge, og fremfor alt prioritere hva som faktisk er viktig fremfor noe annet. Dette vil også innebære å si nei til flere ikke-pålagte oppgaver. Skolens kapasitet kan lett overbelastet, og for mange gjøremål og ansvarsoppgaver kan ta fokuset bort fra skolens hovedoppgave; elevenes læring.

Røvik vektlegger betydningen av god translatørkompetase hos rektor, for at hun skal kunne lykkes. Vender vi tilbake til Jennifer A. O'Days begreper kan vi si at rektor er den som balanserer mellom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring. Rektor er ansvarlig ovenfor byråkratiet, som i Oslo er Utdanningsetaten, med ulike konsekvenser dersom resultater uteblir. Rektor er også ansvarlig ovenfor skolens indre aktører, det vil si lærere og elever. Det er rektors evne til å utøve gode translasjoner, som vil avgjøre om skolen lykkes med å implementere sine ulike ideer. Tian Sørhaug (2004) skiller mellom ulike typer kunnskapsregimer, kalt kollegium, hierarki og nettverk. I følge Sørhaug vil disse tre regimene dels underbygge og dels undergrave hverandre. Kollegiet er et fellesskap basert på dialog, mens nettverket bygger på gjensidighet. Hierarkiet er en linjeorganisering basert på instruks. Disse er ikke atskilte, men vil gå i hverandre. Sørhaug beskriver rektors utfordringer i å balansere mellom disse tre på følgende måte:

Ledere i kunnskapskrevende organisasjoner må derfor beherske transformative ledelseslogikker, og, enda viktigere, de må kunne sette opp og institusjonalisere kollegiale mekanismer. (Sørhaug 2004:319)

Det er ikke verken naturlig eller ønskelig med bare en type regime. Derfor blir det leders utfordring å finne balansen mellom disse:

Man kan verken leve eller overleve i et kollegium. Det er ikke mulig å leve i og av evig dialog. Kollegiet må understøttes av linjens kapasitet til å sette og håndheve orden og retning og av nettverkets sosiale praksis basert på gjensidighet og tillit..... Ingen av de tre strukturene er levedyktige eller engang utholdelige i isolert tilstand (Sørhaug 2004:326)

Eyvind Elstad bruker begrepet *mutual dependency* om det samme fenomenet (Elstad 2008). I sin artikkel peker han på noen elementer som kan være med på å forklare hvorfor noen intensjoner eller vedtak blir helt forskjellige enn det som var tanken. Skolene består ofte av tre hierarkiske nivå; skoleadministrasjonen, lærerne og elevene. Elstad konkluderer med at det er en slags avhengighet mellom

skoleadministrasjonen, representert ved rektor, og lærerne. Han sier i sin artikkel at: *“the relationship between school administrators and teachers may be seen as a process of bargaining in which rational parties watch and interpret each other’s behaviour”* (Elstad 2008:395). Også her understrekes betydningen av interaksjon mellom de ulike hierarkiske nivåene i skolen. Elstad kaller sin artikkel *”towards a theory of mutual dependency between school administrators and teachers”*, hvilket jeg mener fanger godt opp mine egne tanker og refleksjoner rundt ulike implementeringer som nå gjøres i skolen, deriblant skriftlig vurdering på barnetrinnet. Bystyret hadde bestemt at det skulle innføres skriftlig vurdering på barnetrinnet, men vi ser at skolene løser dette svært ulikt, og at det blir rektors oppgave å finne en modell for skriftlig vurdering som ligger innenfor det skolen kan make å gjennomføre, og en modell som man kan oppnå en viss konsensus om eller aksept for i det pedagogiske personalet.

For a school administrator the task is to find a wise balance in order for productive interactions to be brought about. (Elstad 2008:412)

6. Referanseliste

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998a): Inside *the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's college.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998b): *Working inside the Black Box – Assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's College.

Bokmålsordboka, www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html.

Brøyn, Tore (2008): *Trendene som rammer oss*. Intervju med Kjell Arne Røvik i Bedr

CERI/OECD (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing

Elstad, Eyvind (2008): *Towards a theory of mutual dependency between school administrators and teachers*. Educational Management, Administration and Leadership. 36.(3). 393-414

Engelsen, Britt Ulstrup (2006). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idebærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk. Oslo

Fossestøl, Bernt og Sandvei, Marius (1989): *Tanums store rettskrivingsordbok*. Kunnskapsforlaget. Oslo

Fullan, Michael (2003): *Change Forces with a vengeance*. Routledge Falmer. London and New York

Gregory, K., Cameron, C. & Davies A (1997): *Setting and using criteria. For use in Middle and Secondary School Classrooms*. Connections Publishing. British Columbia, Canada

Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen.

Gundem, Bjørg B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget. Oslo.

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer, innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget. Bergen

Johannessen, Asbjørn og Tufte, Per Arne et.al (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag. Oslo.

Kleven, Thor Arnfinn (2008). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordisk Pedagogik – 2008- nr. 03. Side 219-233

-
- Knight, Bob (2007): Rektor ved Darlington Primary and Nursery School in England. Foredrag holdt i Oslo 26. September 2007.
www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=27363
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova*.
www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Lund, Thorleif (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag. Oslo.
- Lysne, A. (1999): *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Bind 1: Utviklingen fram til 1970-årene*. AVA Forlag.
- O'Day, Jennifer A. (2002) *Complexity, Accountability, and School Improvement*. I *Harvard Educational Review*. Volume 72, no 3, Fall 2002
- Oslo kommune, Byrådet (2006): Forslag til budsjett 2006. Økonomiplan for 2006-2009. www.oslo.kommune.no/dok/felles/pub/budsjett/2006
- Ragin, Charles C. (1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Pine Forge Press. California.
- Røvik, Kjell Arne (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget. Oslo
- Scriven, Michael (1967). Chapter 5: The methodology of Evaluation. In (red.) Peter A. Taylor & Doris. M. Cowley (1973) *Reading in Curriculum Evaluation*. Dubuque, Iowa: WM C. Brown. Company Publishers
- Scriven, Michael (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. E. Gredler. *Program Evaluation*. New Jersey. Prentice Hall.
- Slemmen, Trude (2006): *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. Et innblikk i vurderingskulturen i to barneskoler i Edmonton, hovedstaden i Alberta, Canada*. Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk Universitetet i Oslo.
- Sørhaug, Tian (2004): *Managementlitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget. Bergen.

Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Bedre vurderingspraksis. Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag – en veiledning.*

Utdanningsdirektoratet (2007b) *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*

Utdanningsdirektoratet. 2007. *Presisering av forskrifter om underveis- og sluttvurdering.* www.nslf.no/aktuelt.aspx?pid=426&docid=350

Utdanningsetaten. 2007. *Vurdering for læring. Skriftlig vurdering på barnetrinnet.*

Utdanningsforbundet (Rapport 2007/02). *Usikker- På god vei – Kan. Om nye vurderingsformer på barnetrinnet.* Utarbeidet i avdeling for utredning ved Jorunn Dahl Norgård og Harald Skulberg. Oslo.

7. Oversikt over vedlegg

1. Stillingsbeskrivelse for kontaktlærer
2. Eksempel på obligatorisk vurderingsskjema for Osloskolen
3. Brev fra Utdanningsetaten til rektor angående skriftlig vurdering på barnetrinnet
4. Intervjuguider

Utdanningsetaten

Stillingsbeskrivelse

Stillingsbetegnelse: Kontaktlærer

Stillingsplassering i organisasjonen:

Skole:

Avdeling:

Nærmeste overordnede:

Ansvars- og myndighetsområde:

Kontaktlæreren har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske forhold herunder kontakten med hjemmet (Opplæringslovens § 8-2).

Kontaktlæreren skal samordne læringsaktivitetene, samordne fraværsregistrering til eleven og sørge for at fraværet blir fulgt opp.

Kontaktlæreren skal melde til skolens ledelse om bekymringsfulle forhold knyttet til eleven, herunder at årstimetallet og kompetansemålene oppfylles for den enkelte elev.

Arbeidsoppgaver:

- Startsamtale med hver enkelt ny elev i løpet av en måned fra eleven startet
- Minst to forberedte elevsamtaler per år. Oppsummeringen underskrives og legges i elevmappen
- Skal hjelpe eleven med vurdering av egne prestasjoner, faglig og sosialt
- Skal hjelpe eleven med gode arbeidsvaner
- Skal arbeide for elevdeltakelse i skolehverdagen
- Skal være kontaktperson mellom eleven og skolens støtteapparat
- Skal være elevens kontaktperson med eksterne instanser dersom skolen ikke har andre ordninger
- Skal påse at det blir laget individuelle opplæringsplaner samt halvårsvurderinger med eventuell hjelp fra spesialpedagog og/eller faglærer
- Skal delta i tverrfaglige møter og møter med eksterne instanser vedrørende den enkelte elev
- Skal følge opp fravær
- Gjennomføre minst to foreberedte foreldresamtaler per år inntil eleven er 18 år. Vurdere forrige periode og sette faglige og sosiale mål for neste periode. Oppsummeringen underskrives og legges i elevmappen.
- Arrangere minst to foreldremøter i samarbeid med foreldrekontaktene per skoleår

Stillingsbeskrivelsen tilpasses undervisningstrinnet og skolens behov. Ansvar og arbeidsoppgaver kan endres.

Behandlet i MBU i Utdanningsetaten: 27.09.2007 Gjelder fra: 01.01.2008

Eksempel på obligatorisk vurderingsskjema i Oslo-skolen

| NORSK | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| Kompetansemål for perioden | Individuelle mål for perioden | Vurdering (inkludert dokumentasjon / kartlegging) | Mål for neste periode / kommentar |
| | | | |
| Grunnleggende ferdigheter i faget | | | |
| | | | |

| MATEMATIKK | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| Kompetansemål for perioden | Individuelle mål for perioden | Vurdering (inkludert dokumentasjon / kartlegging) | Mål for neste periode / kommentar |
| | | | |
| Grunnleggende ferdigheter i faget | | | |
| | | | |

| FAGETS NAVN | | | |
|---|--|--|--|
| Kompetansemål for perioden (Periode defineres som tiden mellom de to forskriftfestede samtalene med hjemmet) | Individuelle mål for perioden | Vurdering (inkludert dokumentasjon / kartlegging) | Mål for neste periode / kommentar |
| Her føres de aktuelle nedbrutte kompetansemålene fra læreplanen for den aktuelle perioden. | Her føres elevenes individuelle mål inn, dvs. oppsummeringen fra forrige foreldresamtale og andre individuelle mål som framkommer under opplæringen. | Her føres for eksempel resultater fra nasjonale prøver, Osloprøver og andre standardiserte prøver. I tillegg kan det føres inn resultater fra <ul style="list-style-type: none"> • andre skriftlige prøver • skriftlige produkter • muntlige samtaler • observasjoner • annen relevant dokumentasjon | Her føres oppsummeringen av foreldresamtalen og andre individuelle mål som framkommer i opplæringen. |
| Grunnleggende ferdigheter i faget | | | |
| Her føres de grunnleggende ferdighetene som det er arbeidet spesielt med i den aktuelle perioden. | | | |

| Mål for sosial kompetanse | Individuelle mål for perioden | Vurdering | Mål for neste periode / kommentar |
|---|---|--|---|
| Her føres de aktuelle felles målene for klassen/gruppen som bygger på § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringen (jfr. forskrift til opplæringslov § 3-4a). | Her føres elevens individuelle mål i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringen (jfr. forskrift til opplæringslov § 3-4a). | Her føres en vurdering av elevenes kompetanse, både knyttet til de felles målene for perioden og til elevens individuelle mål. | Her føres oppsummeringen av målene knyttet til § 3-4a i forskrift til opplæringslov, slik det avtales i foreldresamtalen. |
| Arbeidsinnsats | | | |
| Her føres de aktuelle felles målene for klassen/gruppen som bygger på § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringen (jfr. forskrift til opplæringslov § 3-4a). | | | |
| Arbeidsvaner og orden | | | |
| Her føres de aktuelle felles målene for klassen/gruppen som bygger på § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringen (jfr. forskrift til opplæringslov § 3-4a). | | | |

SKRIFTLIG VURDERING PÅ BARNETRINNET – brev til skolene

Vi viser til brev datert 3.06.2008 med mal (skjema) for den skriftlige vurderingen på barnetrinnet. I brevet fremgår følgende:

- *Utdanningsadministrasjonen har på bakgrunn av erfaringer med pilotutprøvingen av skriftlig vurdering på barnetrinnet og tilbakemeldinger fra foresatte kommet til at det er nødvendig med en felles mal (skjema) for den skriftlige vurderingen som eleven/de foresatte skal motta minst to ganger i skoleåret.*
- *Formålet med den skriftlige tilbakemeldingen (skjemaet) er å gi eleven/de foresatte en oppsummerende oversikt over hvor eleven står i forhold til kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Malen er faguvhengig. Det skal også fremgå hva det skal legges mer vekt på i det videre arbeidet i faget. I tillegg er det tatt inn andre områder som er hjemlet i forskriftens § 3-4a – Dialog om anna utvikling. Den vedlagte standardiserte malen for skriftlig vurdering skal benyttes av alle skoler og skal sikre at alle elever/foresatte mottar en skriftlig vurdering minst to ganger i skoleåret; fortrinnsvis mot slutten av hvert halvår. Skolen må videre sørge for at vurderingen følges opp ved overgangen til nytt skoleår og eventuelt nye kontaktlærere.*

Det har i løpet av høsten kommet noen spørsmål, og vi ønsker å presisere noen forhold knyttet til skriftlig vurdering på barnetrinnet i Oslo skolen.

Innledningsvis vil vi vise til forskrift til opplæringslov § 3-2 og skolens forpliktelse til å avholde en samtale med de foresatte minst to ganger i året:

§ 3-2. Kontakten med heimen

Skolen skal halde god kontakt med foreldra eller dei føresette. Kontaktlæraren skal minst to gonger i året ha ein planlagd og strukturert samtale med foreldra eller dei føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra eller dei føresette om utviklinga til eleven i lys av § 1-2. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet. Når eleven har fylt 12 år, har han eller ho rett til å vere med i samtalen. I tillegg til samtale kan ein nytte skriftleg melding når skolen eller heimen finn det formålstenleg. Det skal alltid sendast skriftleg melding når foreldra eller dei føresette ikkje møter til samtale.

Vi presiserer følgende:

1. Forskriftens § 3-2 legger vekt på at samtalen med foreldrene/de foresatte skal skje minst to ganger i løpet av skoleåret, og samtaler skal oppsummeres.

Det er naturlig at de forskriftsfestede samtaler foregår i siste del av hvert semester.

2. Skriftlig vurdering på barnetrinnet er politisk bestemt. De halvårlige samtaler med foresatte oppsummeres skriftlig i Oslo skolen. Skriftlig vurdering på barnetrinnet er blant annet å forstå som **en skriftlig oppsummering av de forskriftsfestede halvårlige samtaler med de foresatte.**

3. Utdanningsetaten har utarbeidet en mal (skjema) for den skriftlige oppsummeringen av de halvårslige samtalene. Områdene som fremgår av skjemaet, skal blant annet ivareta kravet til hvor eleven står i forhold til kompetansemålene i basisfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag og grunnleggende ferdigheter slik disse er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Det anbefales at lærer(e) forbereder samtalen med foresatte ved å fylle ut deler av malen/skjema. Skjema ferdigstilles etter samtalen og oversendes foresatte.

Vi minner alle skoler om at malen (skjema) for skriftlig oppsummering av de halvårslige samtalene er lagt ut i Fronter i Word-format. Malen ligger i arkivet i fellesrommet for Fronteradministrator

4. Vedrørende oppbevaring av den skriftlige vurderingen, viser vi til de generelle bestemmelsene i arkivloven og forvaltningsloven om oppbevaring av personopplysninger

5. I det daglige vurderingsarbeidet står selvsagt skolene fritt til å benytte de vurderingsredskapene skolene selv finner mest formålstjenlige. Vi legger imidlertid til grunn at skolene arbeider systematisk og målrettet med elevvurderingen.

Mange skoler arbeider særdeles godt med vurdering, og vi vet at både elever og foresatte setter stor pris på regelmessig og strukturert tilbakemelding gjennom skoleåret. De halvårslige skriftlige oppsummeringene av samtalene med de foresatte er bare en del av kommunikasjonen med hjemmene.

Satsningen på systematisk vurderingsarbeid i Osloskolen (VFL) fortsetter, og det vil bli arrangert flere samlinger for skolene.

Vi ber rektor sikre at alle foresatte får en skriftlig oppsummering av de halvårslige samtalene i samsvar med de føringer som er gitt. Skolenes praktisering av skriftlig vurdering på barnetrinnet vil bli tatt opp i ledersamtalene våren 2009 og inngå som ett av etatens styringsparametere i skoleåret 2009 -2010.

Vi ber rektor gjøre driftsstyret og FAU kjent med hvordan skolen følger opp skriftlig vurdering på barnetrinnet med bakgrunn i forskrift til Opplæringsloven § 3-2, herunder at de halvårslige samtalene oppsummeres skriftlig i samsvar med de kommunale føringer som er gitt.

Det fremgår av vårt brev av 3.06.2008 at vi vil innhente erfaringer med bruk av malen (skjema) for den skriftlige oppsummeringen. Det vil vi følge opp, og kommer tilbake til saken.

Med hilsen

INTERVJUGUIDE

Intervju gjøres på to skoler med skoleleder, mellomleder/prosjektansvarlig og lærere på 5. trinn.

Mål:

Hvordan og hvorfor ble skolen en pilotskole? (hvilke prosesser har vært gjort i forkant)

Hva er målet med arbeidet? (hvordan begrunnes det og hva vil skolen oppnå)

Lykkes dere? Hvorfor/hvorfor ikke?

I Bystyrets begrunnelse for innføring av skriftlig vurdering, heter det ”for å styrke tilpasset opplæring og kommunikasjonen mellom skole og hjem skal det settes i gang en prøveordning med skriftlig vurdering...” Her er det altså vektlagt to hovedbegrunnelser.

På hvilken måte kommer dette til uttrykk i skolens arbeid med vurdering?

Spesielt til skoleleder:

Hvordan kan du som leder påvirke lærerne til å være aktive deltagere i prosjektet?

Hvordan følges hver enkelt lærer opp?

Hvilke virkemidler tas i bruk dersom resultater uteblir?

Prosess:

Hvordan har dere arbeidet med prosjektet skriftlig vurdering? (hvilke prosesser har vært viktige?)

Hvilken modell har dere valgt for skriftlig vurdering og hvorfor?

Hvordan tolkes, konkretiseres og realiseres kompetansemålene i læreplanene?

Spesielt om eleven:

Hvordan involveres elevene i vurderingsarbeidet?

Hva legger dere vekt på når dere vurderer en elev? (arbeidsinnsats, faglig resultat, eget arbeid, kunnskaper, planlegging av eget arbeid, produkt, det sosiale, holdninger, prosessen, annet)

På hvilken måte gir lærere faglige tilbakemeldinger til elevene om hvor de står i forhold til kompetansemålene?

Har vurderingsarbeidet endret elevenes måte å tenke rundt eget arbeid på?

Resultat:

Hvordan vurderer lærerne og skolen om kompetansemålene er nådd?

Ser du noen endringer i elevresultater som følge av vurderingsarbeidet?

Hva slags funksjon har vurderingen? (hva brukes den til?)

Ser du noen endringer i pedagogisk praksis (metoder)? På hvilken måte?

Intervjuguide, intervju med prosjektleder i UDE

Fra Bystyrevedtak til UDE

1. Hvordan og hvorfor Bystyret valgte skriftlig vurdering i 2005? (ideenes opprinnelse + argumentasjon)
2. Da oppdraget ble gitt til UDE, hvordan tenkte og planla dere prosessen rundt skriftlig vurdering?
3. Hvilket faglig grunnlag eller teori bygger den skriftlige vurderingen på?
4. Når kom begrepet VFL inn?
5. Hva er målet med arbeidet? (hvordan begrunnes det og hva vil UDE oppnå)
6. Lykkes dere? Hvorfor/hvorfor ikke?

I Bystyrets begrunnelse for innføring av skriftlig vurdering, heter det ”for å styrke tilpasset opplæring og kommunikasjonen mellom skole og hjem skal det settes i gang en prøveordning med skriftlig vurdering...” Her er det altså vektlagt to hovedbegrunnelser.

7. På hvilken måte kommer dette til uttrykk i arbeidet med vurdering?

Fra UDE til skolene:

1. Hvordan har dere arbeidet med prosjektet skriftlig vurdering ovenfor skolene? (hvilke prosesser har vært viktige? Overføring til skolene?)
2. Hvordan ble pilotskolene valgt ut og hvilken funksjon og betydning har disse hatt?
3. Hvilken modell har dere valgt for skriftlig vurdering og hvorfor?
4. På hvilken måte har prosjektet endret seg over tid?
5. Hva gjorde at dere valgte et obligatorisk skjema til slutt og hvordan ble dette utviklet?
6. Hvordan har dere tenkt forholdet mellom VFL og skriftlig vurdering?
7. Hva har vært rektors rolle i prosessen?
8. Hvordan følges den enkelte skole opp?
9. Kan jeg spørre om alle skoler gjør dette, leverer alle?
10. Hva er tankene videre for vurderingsarbeidet i kommunen?